

**LENGUA,  
LENGUAJE, CULTURA  
E INTERCULTURALIDAD:  
PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS**



Manuel Santiago Herrera Martínez  
María Eugenia Flores Treviño (editores)



# **LENGUA, LENGUAJE, CULTURA E INTERCULTURALIDAD: PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS**

Manuel Santiago Herrera Martínez

María Eugenia Flores Treviño (editores)

Primera edición, 2020

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ROGELIO G. GARZA RIVERA

RECTOR

SANTOS GUZMÁN LÓPEZ

SECRETARIO GENERAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LUDIVINA CANTÚ ORTIZ

DIRECTORA



Editores: Manuel Santiago Herrera Martínez y María Eugenia Flores Treviño

Diseño de portada: Antonio Esaú Torres Treviño

Edición y diseño: Antonio Esaú Torres Treviño

*Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad: propuestas y experiencias* / Carlos Lomas García, Stella Maris Rodríguez Tapia, Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles, Eduardo Ruiz Pérez, Kenia Jazmín Iriarte Castro, Sarahí Silva Alvarado, Karla Susana Maciel García, Yudi Herrera Núñez, Silvia Verónica Valdivia Yábar, Gilberto B. Aranda Cervantes, Martha Cecilia Acosta Cadengo, Gabriela Cortez Pérez, Manuel Santiago Herrera Martínez, María Martha Margarita Silva González, María Eugenia Flores Treviño, Bertha Guadalupe Carrales Rivera, Grandfield Henry Vega, Dalia Reyes Valdés, Luis David Meneses Hernández, Alejandro Caamaño Tomás, Margarita Alegría de la Colina, Ricardo Damián Aguirre Garza, José Enrique Pérez Téllez, Aldo S. Charris Pino, Julio Cu Farfán López, Jesús Alberto García García, Juan Carlos Farías Bracamontes, Édgar Solís Perales, Adriana E. Rodríguez Althon, Elizabeth Alvarado Martínez, Óscar Sandoval Villa, Gabriela Saturnina Alanís Uresti, Leticia Morales González, Rocío de la Paz Zamora Moreno, Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes, Ma. Guadalupe Martínez Ortiz, Alhelí Morín Lam, Alberto Mata Torres, Ruth C. Betancourt González, Mario Alberto Sepúlveda Rodríguez, Andrés Sepúlveda Rodríguez, Nallely Garza Rodríguez, María Guadalupe Huerta Soto, Tannia Sarahí Cantú Colunga, Yeini Lucero Chávez Cedillo, Nicolasa Barbosa Reyna.

D.R. © Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León

Ave. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N. L., México. C.P. 66455

Tels.: 811340-4380 / 818352-5690

editorialffyl.uanl@gmail.com www.filosofia.uanl.mx

ISBN: 978-607-27-1368-0

Prohibidas la reproducción y la transmisión total o parcial de esta obra en cualquier forma, ya sea electrónica o mecánica, incluso fotocopia o sistema para recuperar información, sin permiso de la institución responsable de la edición.

Impreso en México / Printed in Mexico

# CONTENIDO

<b>PRÓLOGO</b>	10
<b>1. LENGUAJE Y GÉNERO</b>	18
1.1. ¿QUÉ ES SER HOMBRE DE VERDAD? LA DICTADURA DEL PATRIARCADO Y EL APRENDIZAJE DE LA EQUIDAD <i>Carlos Lomas García</i>	20
1.2. LENGUAJE INCLUSIVO Y DISCURSO COMPENSATORIO EN FACEBOOK <i>Stella Maris Rodríguez Tapia, Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles y Eduardo Ruiz Pérez</i>	56
1.3. EL SEXISMO Y EL MACHISMO OCULTOS EN PERSONAJES PÚBLICOS <i>Kenia Jazmín Iriarte Castro</i>	78
1.4. VIOLENCIA HACIA LA IMAGEN MASCULINA EN CANCIONES DE PAQUITA LA DEL BARRIO Y JENNI RIVERA <i>Sarahí Silva Alvarado</i>	100
1.5. LA MÚSICA DE BANDA Y EL MACHISMO EN LA CULTURA MEXICANA <i>Karla Susana Maciel García</i>	128
<b>2. LENGUA MATERNA, DIDÁCTICA Y COMUNICACIÓN</b>	162
2.1. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE BORRADORES MÚLTIPLES Y COMENTARIOS DE REVISIÓN POR PARES <i>Yudi Herrera Núñez</i>	164
2.2. APRENDIZAJE POR LA LECTURA DEL ESTUDIANTADO DE MEDICINA EN CONTEXTO DE APRENDIZAJE POR PROBLEMAS <i>Silvia Verónica Valdivia Yábar</i>	190

2.3.	LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	216
	<i>Gilberto B. Aranda Cervantes</i>	
2.4.	FRECUENCIAS SINTÁCTICAS Y CRITERIOS PARA LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA	246
	<i>Martha Cecilia Acosta Cadengo y Gabriela Cortez Pérez</i>	
2.5.	EL DISFRAZ COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA	268
	<i>Manuel Santiago Herrera Martínez</i>	
2.6.	DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE UN DISEÑO DIDÁCTICO- INTERACTIVO DE ANIMACIÓN ANALÓGICA CON ILUSIÓN ÓPTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS DE CIENCIAS NATURALES	288
	<i>María Martha Margarita Silva González y María Eugenia Flores Treviño</i>	
2.7.	ALGORITMO PARA LA CREATIVIDAD	308
	<i>Bertha Guadalupe Carrales Rivera</i>	
<b>3.</b>	<b>DISCURSO, SOCIEDAD Y EXPRESIONES</b>	<b>336</b>
3.1.	LA CONFRONTACIÓN REGIONAL COMO PUESTA EN ESCENA DISCURSIVA	338
	<i>Grandfield Henry Vega</i>	
3.2.	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PROMOVER LA MOVILIDAD SOCIAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL	362
	<i>Dalia Reyes Valdés y María Eugenia Flores Treviño</i>	
3.3.	LA COMPRENSIÓN DEL CHISTE LINGÜÍSTICO EN LA ESCUELA PRIMARIA: OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO LÉXICO-SEMÁNTICO	384
	<i>Luis David Meneses Hernández</i>	
3.4.	REALIDAD, CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y ESCRITURA UNIVERSITARIA	420
	<i>Alejandro Caamaño Tomás y Margarita Alegría de la Colina</i>	

3.5.	LA HERMENÉUTICA COMO UNA INTERPRETACIÓN EDUCATIVA	446
	<i>Ricardo Damián Aguirre Garza y Manuel Santiago Herrera Martínez</i>	
3.6.	ESTÉTICA Y POSMODERNIDAD EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE NUEVO LEÓN	472
	<i>José Enrique Pérez Téllez</i>	
3.7.	ACTIVIDAD DE IMAGEN Y ETHOS DEL BARRANQUILLERO A TRAVÉS DE LA SOLICITUD DE INFORMACIÓN Y LA PETICIÓN	492
	<i>Aldo S. Charris Pino</i>	
3.8.	LÉXICO DE INFANTES MEXICANOS CON OBESIDAD A PARTIR DE CAMPOS SEMÁNTICOS ASOCIADOS A LA CALIDAD DE VIDA	514
	<i>Julio Cu Farfán López, Jesús Alberto García García, Juan Carlos Farías Bracamontes y Edgar Solís Perales</i>	
<b>4.</b>	<b>LENGUA EXTRANJERA</b>	<b>536</b>
<b>4.1.</b>	<b>Traducción</b>	<b>538</b>
4.1.1.	TRADUCCIÓN DE METÁFORAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS	540
	<i>Adriana E. Rodríguez Althon, Elizabeth Alvarado Martínez y Oscar Sandoval Villa</i>	
4.1.2.	LA TRADUCCIÓN COMO ACTO COMUNICATIVO: IMPLÍCITOS Y MODALIDAD	568
	<i>Gabriela Saturnina Alanís Uresti</i>	
<b>4.2.</b>	<b>Didáctica</b>	<b>600</b>
4.2.1.	ENSEÑANZA ANDRAGÓGICA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. ENSAYO ARGUMENTATIVO	602
	<i>Leticia Morales González y Elizabeth Alvarado Martínez</i>	

4.2.2. ACTITUDES DE PROFESORES DE INGLÉS SOBRE EL USO DE L1 EN CLASES DE L2 <i>Rocío de la Paz Zamora Moreno, Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes y Ma. Guadalupe Martínez Ortiz</i>	630
4.2.3. EL USO DE VIDEOS EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LITERATURA EN INGLÉS <i>Alhelí Morín Lam</i>	652
4.2.4. CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EMPRESARIAL <i>Alberto Mata Torres y Ruth C. Betancourt González</i>	672
4.2.5. DISCOURSES OF COMPREHENSION IN EFL TUTORING TASK SEQUENCES IN A UNIVERSITY SETTING IN NORTHERN MEXICO <i>Mario Alberto Sepúlveda Rodríguez y Andrés Sepúlveda Rodríguez</i>	700
4.2.6. RESEARCH ON BILINGUAL TEACHER EDUCATOR'S PROFESSIONAL IDENTITY: AN OVERVIEW <i>Nallely Garza Rodríguez y María Guadalupe Huerta Soto</i>	728
4.2.7. ADAPTANDO PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS) PARA LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS CON TEA <i>Tannia Sarahí Cantú Colunga y Alhelí Morín Lam</i>	756
4.2.8. LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA PARA MEJORAR LOS RESULTADOS EN LA SECCIÓN DE REDACCIÓN DEL EXAMEN DE COMPETENCIA EN INGLÉS A NIVEL LICENCIATURA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL NORESTE DE MÉXICO <i>Yeini Lucero Chávez Cedillo y Andrés Sepúlveda Rodríguez</i>	776
4.2.9. AUTOETHNOGRAPHY, ANOTHER FORM TO DO RESEARCH <i>Nicolasa Barbosa Reyna</i>	800
<b>SOBRE LOS AUTORES</b>	<b>826</b>



## **PRÓLOGO**

El desafío que representa el estudio de la lengua y el lenguaje, la búsqueda del perfeccionamiento de la competencia comunicativa, así como indagar en las interfaces disciplinares de la didáctica de lengua materna y lengua extranjera (pragmática, socio-pragmática, análisis del discurso y semiótica de la cultura) que el dominio de la lengua y el lenguaje plantea como labor emergente a los actores en el ámbito educativo, fueron los propósitos de este volumen que convocó a los autores que colaboraron con sus aproximaciones desde una perspectiva interdisciplinar. Este esfuerzo que hoy ve la luz, surge del proyecto desarrollado por Manuel Santiago Herrera Martínez del Cuerpo Académico UANL-CA 415 “Estudios de la Literatura” (como responsable), y María Eugenia Flores Treviño del Cuerpo Académico CA-UANL 245 “Lenguajes, Discursos, Semiótica. Estudios de la cultura en la región” (como co-responsable), quienes presentaron una propuesta conjunta a la convocatoria al “Programa de Apoyo a la Investigación Científica y Tecnológica” (PAICYT\_UANL-2018) con título “Estudios de género: discurso, literatura y cine”, que resultó aprobada con apoyo financiero bajo el registro: Clave EHA632-18. A partir de esa fecha, y gracias a los recursos recibidos, se iniciaron los trabajos que aquí se difunden.

Esta publicación se ha dividido en cuatro (4) secciones temáticas: Lenguaje y género; Lengua materna, didáctica y comunicación; Discurso, sociedad y expresiones; y Lengua extranjera: traducción y didáctica. El volumen está compuesto por treinta y un (31) trabajos de investigación que representan otros tantos proyectos que sus autores han querido difundir para colaborar al campo de la indagación interdisciplinar sobre competencia comunicativa, literacidad, pragmática, traducción, semiótica, lengua y cultura. Los y las autoras de los trabajos son investigadoras e investigadores que, como grupo de indagación, individualmente o en co-autoría exponen con sus asesorados y asesoradas los avances y resultados del trabajo que estos estudiantes realizan como tesina, tesis, y los profesores en investigaciones en proyectos, o grupos. De esta manera, la labor científica que aquí se recoge, se extiende hasta la formación de recursos de licenciatura, maestría y doctorado; a partir del trabajo entre pares y de la vinculación interinstitucional. Participan, a nivel internacional, autores de España, Chile, Perú, Colombia y México; y a nivel nacional, de Universidades e

Instituciones de la Ciudad de México, del Estado de México, de Zacatecas, Sinaloa, Veracruz, Coahuila, y Nuevo León. Describimos los contenidos de este texto enseguida.

En el apartado de **Lenguaje y género** Carlos Lomas enuncia que el patriarcado no sólo es un yugo que condena la vida de las mujeres, también provoca marcas en los hombres. En su trabajo *¿Qué es ser hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad* examina esta dictadura heredada de una manera transcultural en las relaciones de poder y en la crisis de la masculinidad. Al respecto, menciona que “no existe la masculinidad en singular, no existe una forma universal de ser hombre, sino mil y una maneras de ser hombres que se construyen y manifiestan de formas diferentes teniendo en cuenta no sólo las diferencias subjetivas sino también las diferencias de clase social, de orientación sexual, de ideología, de nivel de instrucción cultural, de raza y de etnia...” (2003 y 2004). En esta construcción cultural de creencias, conductas, normas y estilos de vida, los hombres no son iguales entre sí y que hay mil maneras de serlo. Asimismo, estos costes escolares repercuten en la formación tradicional de la masculinidad en adolescentes y jóvenes dando paso a la identidad masculina. En esta sección, a través de un corpus integrado por treinta publicaciones tomadas de los sitios privados, personales y de grupo de Facebook de países como Chile, Argentina y México, los autores Rodríguez Tapia, Verduzco Arguelles y Ruiz Pérez en el artículo *Lenguaje inclusivo y discurso compensatorio en Facebook* analizan la evolución pragmática del lenguaje inclusivo en las redes sociales por medio de las grafías neutras como, por ejemplo, el uso de la “e” que parece responder a una asimilación de la “ideología de género”, las cuales niegan la diferencia. Estas formas morfosintácticas emergen de la pragmática del lenguaje y tienden a neutralizar el lenguaje sexista. En *El sexismo y el machismo oculto en personajes públicos*<sup>1</sup> la autora Iriarte Castro revisa estas categorías culturales en diversos videos por internet de personas públicas. Para ello se centrará en Luis García, Martinoli, Chumel Torres y Franco Escamilla, quienes emiten comentarios de tipo racista contra las mujeres y los mismos hombres y son vitoreados por el público. Ambos actantes buscan una imagen acorde con el público con el fin de ser aceptados y proyectar la burla y el escarnio.

---

<sup>1</sup> Trabajo desarrollado por la autora durante una estancia del Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Programa Delfín (2019) cuya tutora a cargo fue María Eugenia Flores Treviño.

Por su parte, la autora Silva Alvarado en *Análisis de la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera*<sup>2</sup> revisa las relaciones heterosexuales, la infidelidad, la traición y el despecho provocadas por los hombres a través de las melodías de estas intérpretes. Para ello identificará los actos de habla, las figuras retóricas y las funciones estratégicas del discurso que se localizan en las baladas más reconocidas.

Culmina este segmento el artículo *La música banda y el machismo en la cultura mexicana*<sup>3</sup> de Maciel García quien revisa los usos retóricos, discursos y los actos de habla en ciertas canciones de Christian Nodal y Calibre 50. La infidelidad, la violencia y el rol de género forman parte de la tendencia machista en la cultura mexicana y reforzada a través de las canciones.

El siguiente apartado **Lengua materna, didáctica y comunicación** está integrado por siete artículos. El primero versa sobre *Percepción de los estudiantes sobre borradores múltiples y comentarios de revisión por pares* por Yudi Herrera. Es un estudio aplicado a cincuenta estudiantes del curso “Comunicación académica” en una universidad pública en Chile. Por medio de un portafolio de escritura, el cual consiste en la revisión de los textos por parte de los alumnos, sea una estrategia efectiva para la corrección, la motivación y el aprendizaje significativo.

Silvia Valdivia Yábar, en su artículo *Aprendizaje por la lectura del estudiantado de medicina en contexto de aprendizaje por problemas*, emprende una investigación cualitativa con un diseño etnográfico con alumnos de la Universidad Nacional del Altiplano en Perú. En esta indagación se exponen algunas estrategias para acercar a los futuros médicos a la lectura. El texto *La enseñanza de la lengua y los enfoques comunicativos* de Gilberto B. Aranda Cervantes plantea la necesidad de revisar el aspecto comunicativo en la didáctica de la lengua y la trascendencia de los enfoques comunicativos en los contextos específicos de su aplicación. El trabajo *Frecuencias sintácticas y criterios para la planificación lingüística* de las autoras Acosta Cadengo y Cortez Pérez emplean el nivel sintáctico para la comprensión y la producción de discursos. Para ello analizan treinta redacciones de docentes y de treinta estudiantes de secundaria del estado de Zacatecas. La muestra consistió en la redacción de una narración (ya sea de tipo autobiográfica o histórica). En *El*

---

<sup>2</sup> Trabajo desarrollado por la autora durante una estancia del Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Programa Delfín (2019) cuya tutora a cargo fue María Eugenia Flores Treviño.

<sup>3</sup> Trabajo desarrollado por la autora durante una estancia del Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Programa Delfín (2019) cuya tutora a cargo fue María Eugenia Flores Treviño.

*disfraz como una estrategia didáctica para la lecto-escritura en la educación media básica* Herrera Martínez ofrece una variedad de estrategias didácticas donde se intenta acercar a los estudiantes a la lectura y a la producción discursiva. Este proyecto se llevó a cabo en la Escuela Guadalupe perteneciente a la Sociedad del Sagrado Corazón en San Pedro Garza García. *Desarrollo e implementación de un diseño didáctico-interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de Ciencias Naturales* expuesto por las autoras María Martha Margarita Silva González y María Eugenia Flores Treviño. A través de este diseño las autoras registran un modelo de utilidad denominado "Dispositivo de pantalla animada movable por medio de pestañas" que les permitan imágenes codificadas para producir animaciones y ser utilizadas en las Ciencias Naturales. Este diseño didáctico-interactivo se apoya en la ciencia recreativa para emplear medios electrónicos o digitales adicionales sin recurrir a una tecnología costosa. Por medio de estas animaciones configuradas se pretende que los estudiantes recurran a la lectura, el juego y el aprendizaje para mostrar la efectividad de este proyecto. Cierra este apartado *Algoritmos para la creatividad* la autora Bertha Carrales Rivera nos presenta una serie de actividades propuestas en la asignatura *Literatura y Comprensión y expresión lingüística avanzada* para que los estudiantes de la Preparatoria 23 de la UANL desarrollen sus habilidades en lecto-escritura y les permitan concursar en los diversos certámenes literarios organizados por la Máxima Casa de Estudios y obtener reconocimientos a nivel universitario y en el extranjero.

**Discurso, sociedad y expresiones** es una sección en la que se encuentran *La confrontación regional como puesta en escena discursiva*. Aquí el Dr. Henry Vega analiza el artículo "Contra los paisas" del periodista J. A. Valencia aparecido en la revista SoHo. A través de las actitudes enunciativas del autor y las reacciones por parte de los lectores, el Dr. Henry Vega muestra las conductas agresivas y defensa de la cultura entre dos ciudades colombianas: Medellín y Cali. Para este estudio sólo se seleccionaron cincuenta comentarios. En esta escena discursiva se exponen además la imagen del destinatario y del interpretante, las manifestaciones afectivas y los procesos enunciativos.

Por su parte, las autoras Reyes Valdés y Flores Treviño proponen la categoría conceptual del "momento discursivo" en el artículo *Estrategias discursivas para promover la movilidad social en la clase de español*. En esta clase se tocan puntos como el conocimiento disciplinar y programático, reflexión discursiva, conciencia

del propósito docente, entre otros. Este texto forma parte de la tesis doctoral *La escuela secundaria como reguladora de los factores discursivos correlativos entre disponibilidad léxica y prospectiva de movilidad social* y en ella se reflexiona sobre el papel que juega el discurso del docente en la planeación de la clase de español. Una investigación emprendida en una escuela primaria en Veracruz (México) revela la importancia del chiste como un juego lingüístico para mostrar el desarrollo del lenguaje en los niños. En *Comprensión del chiste lingüístico en los años escolares: observación del desarrollo léxico-semántico* el autor Meneses Hernández muestra los resultados obtenidos en catorce chistes en dieciséis alumnos de entre ocho y doce años de una escuela rural y urbana. Para ello empleó una ficha sociolingüística para conocer los datos personales de los estudiantes y una entrevista por parejas para que los participantes explicaran los chistes. El artículo *Realidad, construcción social y escritura universitaria* por los autores Caamaño Tomás y Alegría de la Colina versa sobre la importancia de los géneros discursivos como el ensayo, la reseña o el resumen y su relevancia en el trabajo de los docentes. Asimismo, el texto propone ampliar las necesidades pedagógicas de los docentes y su aplicación en los estudiantes para ser guías de escritores-constructores de las sociedades.

En *La hermenéutica como una interpretación educativa* los autores Aguirre Garza y Herrera Martínez proponen un modelo educativo con base en la hermenéutica. A través del diseño de un taller instruccional para maestros de educación media superior se desarrollaron diversas estrategias para despertar la interpretación en los educandos. El autor Charris Pino en su artículo *Actividades de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición* parte del programa piloto de COSOPRAG-COL para entablar rasgos empáticos entre los comportamientos y las representaciones sociales asociadas al género de los interlocutores. Por medio de las expresiones de la cortesía intenta mostrar las diversas conductas de los barranquilleros en diferentes contextos comunicativos. *Estética y posmodernidad en la expresión artística de Nuevo León* es un trabajo donde Pérez Téllez estudia las motivaciones que dan origen a las iniciativas emprendedoras, el consumo, las nuevas formas de aproximarse a la producción artística; y las características de los servicios con relación a sus cualidades estéticas. Ofrece los resultados de la aplicación de instrumentos y del análisis realizado sobre la producción de los emprendedores para conocer la forma en que trabajan los emprendedores culturales en el estado de Nuevo León para interpretar el sentido de las nuevas maneras de producción y su relación con el discurso estético. Cierra este bloque el texto *Léxico de infantes mexicanos con obesidad a partir de campos*

*semánticos asociados a la calidad de vida* de los autores Farfán López, García García, Farías Bracamontes y Solís Perales. En él se realiza un estudio en trescientos diez niños de primaria en la ciudad de Saltillo (Coahuila, México) sobre su percepción en torno a la obesidad. En este trabajo sólo se revelan las treinta y nueve respuestas de los infantes sobre los tópicos antes mencionados.

El apartado **Lengua extranjera: traducción y didáctica** incluye, en la parte que corresponde a **la traducción**, el artículo *Traducción de metáforas a través del aprendizaje basado en tareas*. Los autores Rodríguez Althon, Alvarado Martínez y Sandoval Villegas basan su estudio en noticias financieras para localizar las metáforas de corte económico con su respectiva traducción. Este proyecto va dirigido a los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Licenciatura en Ciencias del Lenguaje con especialidad en traducción y por medio del método basado en tareas se busca complementar el nivel cultural del futuro traductor en esta área del conocimiento.

Por su parte, la autora Alanís Uresti en su texto *La traducción como acto comunicativo: implícitos y modalidad* centra su análisis en la traducción audiovisual aplicada a la película *The Green Mile*. Desde una perspectiva pragmático-comunicativa se centra en los contrastes entre el doblaje y los subtítulos de este film a través de los implícitos y la modalización.

Los trabajos relativos a la **didáctica de la lengua extranjera** y sus problemáticas inician con el texto de las autoras Morales González y Alvarado Martínez denominado *Enseñanza andragógica del inglés como lengua extranjera*. Aquí destacan la importancia de aprender este idioma en los adultos. Este estudio fue aplicado en un centro de idiomas en una institución pública y se presentan los resultados obtenidos de este modelo andragógico con la intención de mejorar las estrategias didácticas con base en las características de los aprendizajes que muestran los estudiantes adultos.

La permisividad o la prohibición de emplear la lengua materna (L1) en las clases de lengua extranjera (L2) es el punto para tratar en el artículo *Actitudes de profesores de inglés sobre el uso de L1 en clases de L2* por las autoras Zamora Moreno, Rodríguez Bulnes y Martínez Ortiz. Para desarrollar su propuesta emplearon entrevistas semi-estructuradas aplicadas a ocho docentes de inglés en un centro de idioma del noreste de México. Asimismo, complementaron su objeto de estudio con la aplicación con cuestionarios en línea y observaciones de clase para compartir los

beneficios o perjuicios resultantes de la indagación. Sobre la necesidad de que los futuros traductores deben profundizar más en los diversos contextos que rodean al texto, el artículo *El uso de videos en el aprendizaje de los estudiantes de literatura en inglés* por la autora Morín Lam propone la inclusión del video como una herramienta didáctica para analizar los textos literarios e históricos. Con base en Terrón Barbosa (2016), retoma la importancia de la didáctica en las artes visuales para desarrollar las prácticas formativas e investigativas en los estudiantes inscritos en las materias de “Introducción a los géneros literarios”, “Literatura contemporánea” o “Literatura del romanticismo” en la carrera de Traducción en la FFYL de la UANL. La implementación de un método alternativo para la enseñanza del inglés con un fin empresarial es el objetivo del artículo *¿Cómo mejorar la comprensión de lectura en la enseñanza del inglés empresarial?*, por Mata Torres y Betancourt González. En esta investigación-acción se aplica el Aprendizaje Basado en Tareas para discernir el vocabulario utilizado en el inglés empresarial. Los autores Sepúlveda Rodríguez resaltan en su artículo *Discourses of Comprehension in EFL Tutoring Task Sequences in a University Setting in Northern Mexico* la necesidad de incorporar la narración de historias para que los estudiantes de L2 (inglés) mejoren las habilidades orales y escritas. Por medio del trabajo en pares se intenta alcanzar los objetivos planteados. En los últimos años se han realizado estudios sobre la identidad de los profesores para comprender tanto su formación como su práctica laboral. En esta investigación de tipo fenomenológica, las autoras Garza Rodríguez y Huerta Soto en su artículo *Research on bilingual teacher educators'. Professional Identity an overview* sugieren un cambio en el ejercicio del magisterio. Para ello recurren a la recopilación de datos en maestros bilingües de una Universidad pública en el noreste de México. Con apoyo del software MAXQDA12 registrarán la captura de datos obtenidos de las entrevistas emprendidas para mostrar la identidad de los formadores de docentes. En el texto *Adaptando PECS para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA* las autoras Cantú Colunga y Morín Lam emprenden un estudio de inclusión con niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista) para que aprendan una segunda o tercera lengua. Por medio del sistema comunicativo PECS (Picture Exchange Communication System) se intenta acercar a los estudiantes en la adquisición de vocabulario en francés. En *La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del EXCI* los autores Chávez Cedillo y Sepúlveda Rodríguez gestionan una propuesta didáctica a través de la instrucción diferenciada para que los estudiantes de la Facultad de Agronomía progresen en el

área de redacción en el examen EXCI. Cierra este panorama el artículo *Autoethnography, another form to do research* de la autora Barbosa. En él se maneja cómo la autoetnografía integra la identidad y la ideología en una universidad pública del norte de México.

De esta manera, los autores de este volumen aportan su esfuerzo individual y grupal, entusiasta, continuo y sistemático para cumplir con la misión que, al hablar de la educación lingüística, Lomas enuncia como aquella que:

[...] nos ayuda no solo a identificar categorías gramaticales y estructuras sintácticas y a conocer algunos episodios de la historia sagrada de la literatura, sino también, y sobre todo, a hacer otro tipo de tareas, a seleccionar la información y transformarla en conocimiento, a acceder a mundo ocultos ya dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. De ahí la importancia de contribuir desde las aulas a la *emancipación comunicativa de las personas* [sic] (a su *desalienación* [sic] expresiva y comprensiva) y de ir construyendo -eso sí armados de una *ardiente paciencia* [sic] - una educación acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de culturas, e impulsora de la emergencia de una sociedad democrática en la que se respire una cierta esperanza emancipatoria. (2017, p. 13)

Manuel Santiago Herrera Martínez/María Eugenia Flores Treviño

## Referencia

Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. México: Santillana.

# **1. LENGUAJE Y GÉNERO**



## **1.1**

# **¿QUÉ ES SER UN HOMBRE DE VERDAD? LA DICTADURA DEL PATRIARCADO Y EL APRENDIZAJE DE LA EQUIDAD\***

Carlos Lomas García

*Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón (España)*

*“Si los hombres todavía les niegan el poder a las mujeres, ¿cómo pueden producir un discurso político emancipador sobre la masculinidad y subvertir su propio dominio?” (Middleton, 1992, p. 7)*

En las últimas décadas, y al compás de las vindicaciones feministas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, los estudios sobre la identidad femenina se han ocupado de indagar sobre la tupida red de mediaciones subjetivas y culturales (desde el origen sexual hasta el entorno familiar, el uso del lenguaje, la influencia del grupo de iguales, de la institución escolar, de la tradición religiosa y cultural o de los textos de la cultura de masas...) que influyen de una manera significativa en la construcción social de la feminidad y del imaginario femenino a la vez que han mostrado con claridad cómo la dictadura del patriarcado ha tenido y sigue teniendo aún hoy efectos indeseables de opresión, desigualdad y violencia en la vida íntima y en la vida pública de la mayoría de las mujeres del planeta. Por el contrario, la identidad masculina no ha sido objeto hasta hace unos años de un estudio y de una indagación crítica semejantes orientados a mostrar el modo en que la construcción social de la masculinidad está en el origen tanto del aprendizaje

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

cultural de las diversas formas de ser hombre en nuestras sociedades como de esa opresión, desigualdad y violencia que sufren tantas mujeres en el mundo.

Los estudios de género<sup>1</sup> surgen en el contexto de las ciencias sociales con la intención de contribuir a la transformación democrática de unas sociedades caracterizadas por una radical desigualdad entre mujeres y hombres. Los estudios sobre la feminidad y sobre la masculinidad contribuyen así a visibilizar la injusticia y la inequidad de las relaciones entre unos y otros y a entender esas relaciones como relaciones de poder en la esfera íntima y en la vida pública que han sido construidas a lo largo del tiempo y que son el efecto de una construcción cultural y, en tanto que tal, esa construcción puede demolerse y (re)construirse de nuevo sustentándose en la equidad y en la justicia entre mujeres y hombres. En este sentido el género es un concepto dinámico y una categoría de análisis que demuestra que los estereotipos, ideologías, conductas y formas de vidas asociadas convencionalmente a lo femenino y a lo masculino varían considerablemente de una cultura a otra y que las mujeres y los hombres no son esencias universales e inalterables, sino existencias concretas, cambiantes y ajenas a la uniformidad. En este sentido, Butler (1990) habla de *performance* para subrayar la idea de que el género no es una esencia ni algo inmutable y acabado, sino un proceso que se desarrolla a partir de la diferencia sexual y de otros factores sociales (clase, raza, etnia, edad...) a través de formas de vida, de formas de pensamiento, de actos y de conductas. De ahí el vínculo indudable entre esa *performance* con una actuación teatral y por tanto con la interpretación de guiones diferentes en la escena pública.

---

<sup>1</sup> Los estudios de género constituyen una propuesta teórica y metodológica que se traduce casi siempre en una mirada interdisciplinaria sobre la realidad en la que confluyen diferentes saberes, paradigmas y enfoques de análisis. Sin embargo, los estudios de género no son sólo –como en algunas ocasiones se piensa- *estudios sobre la mujer* (admitir tal falacia equivaldría a firmar que sólo la mujer tiene sexo y género y que el hombre encarna un genérico humano ajeno a la diferencia sexual y a cualquier contingencia cultural). Por el contrario, los estudios de género se ocupan indistintamente de la construcción cultural de la feminidad y de la masculinidad y del análisis de las mediaciones subjetivas y socioculturales que contribuyen a la formación de identidades humanas a partir de la diferencia sexual.

En una dirección semejante apunta Gil Calvo (2006) al aludir a las máscaras masculinas que permiten a los hombres interpretar el papel de héroes, patriarcas y monstruos en el espectáculo cotidiano de la vida social.

Los estudios sobre la identidad masculina, y en especial los estudios feministas, sociológicos y antropológicos sobre la masculinidad<sup>2</sup>, han subrayado la idea de que la masculinidad no es una esencia innata ni un hecho sólo biológico, sino también y sobre todo una construcción cultural, es decir, el efecto en cada hombre, en cada época y en cada sociedad de una retahíla de creencias, conductas, normas y estilos de vida que otorgan a los hombres —aunque de manera desigual— una serie de privilegios simbólicos y materiales por el solo hecho de haber nacido hombres y de no ser mujeres. La masculinidad en este sentido ha de entenderse en un doble sentido: como una forma global de cultura que comparten los hombres en distintas sociedades y grupos humanos —y de ahí el carácter transcultural de la masculinidad— y como una forma específica de cultura que subraya la evidencia de que ser hombre tiene diferentes significados en cada sociedad, en cada época, en cada grupo humano y en cada hombre, los que nos permite hablar de formas heterogéneas y cambiantes de masculinidad y en consecuencia insistir en el carácter plural de las masculinidades, es decir, en las mil y un maneras de ser hombres. Por ello, “más que buscar una definición esencial de la masculinidad, una de las tareas más importantes de los estudios de género es analizar las diferencias entre los hombres y sus relaciones variadas con la masculinidad y feminidad” (Millington, 2007, p. 37).

---

<sup>2</sup> Los estudios sobre la masculinidad, al menos aquellos que nos interesan a quienes compartimos la utopía de la equidad entre las personas (entre mujeres y hombres), tienen una deuda inestimable con la labor emancipadora del feminismo. Sin embargo, “el estudio de la masculinidad no es sólo una extensión o una derivación del feminismo, sino que tiene una dialéctica propia. Lo que los hombres tienen que decir acerca de sí mismos y de la masculinidad puede no interesar a las mujeres” (Millington, 2007, p. 15).

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

No es verdad que todos los hombres sean iguales. Los hombres no son iguales entre sí, como no son iguales los hombres y las mujeres, y como tampoco son iguales las mujeres entre sí. No existe la masculinidad en singular, no existe una forma universal de ser hombre, sino mil y una maneras de ser hombres que se construyen y manifiestan de formas diferentes teniendo en cuenta no sólo las diferencias subjetivas, sino también las diferencias de clase social, de orientación sexual, de ideología, de nivel de instrucción cultural, de raza y de etnia... (Lomas, 2003 y 2004). De ahí que las distintas masculinidades tengan diferente jerarquía social no sólo en su relación con las mujeres, sino también entre ellas mismas. Porque no es lo mismo ser heterosexual que homosexual, ni ser indígena en Chiapas que ejecutivo de la Bolsa de Nueva York, ni ser católico que musulmán en España, ni ser analfabeto que catedrático de Filosofía... Berger, Wallis y Watson (1995) insisten en que la masculinidad debe verse como algo siempre ambivalente, siempre complicado, siempre dependiente de las exigencias del poder personal e institucional. La masculinidad se conforma no como una entidad monolítica, sino como una interrelación de factores emocionales e intelectuales que afecta directamente a hombres y a mujeres y en la que participan otros factores sociales como raza, sexualidad, nacionalidad y clase.

Es obvio que la dictadura del patriarcado en la inmensa mayoría de las sociedades humanas y sus efectos de opresión y de violencia en las mujeres (y en los hombres que no se adecuan al arquetipo tradicional de la masculinidad dominante) nos habla aún hoy del carácter transcultural de la dominación masculina. Sin embargo, esa dictadura masculina y esa opresión femenina (y también masculina) no son el efecto inevitable de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, sino el efecto cultural de una división sexual y social del trabajo que asigna de forma asimétrica e injusta a unas y a otras tareas y expectativas no solo diferentes, sino también desiguales. Por ello, el análisis de las causas de esos *universales de la dominación masculina* que aún hoy constatamos,

aunque en diverso grado, en las sociedades actuales nos invita a entender las diferencias entre mujeres y hombres no sólo en términos de *distinción sexual* entre unas y otros, sino sobre todo en términos de *relaciones de poder* entre las formas hegemónicas de la masculinidad y otras formas de entender las identidades humanas, como las que encarnan la mayoría de las mujeres y esos otros hombres que no se adecuan al ideal canónico de “hombre de verdad” (heterosexual y viril, casi siempre de raza blanca y estatus económico acomodado, con voluntad de dominio y de liderazgo, ajeno a las emociones y a las tareas convencionalmente asignadas a las mujeres, en ocasiones violento...).

Como señalé en otro lugar (Lomas, 2008), gracias a la acción del feminismo, a la tarea de tantas mujeres (y de algunos hombres) y a una mayor conciencia en torno a la justicia del derecho a la igualdad de derechos y deberes entre unas y otros, en los países con un mayor bienestar económico y con una instrucción escolar adecuada la dictadura del patriarcado no se ejerce ya de una manera tan impune como antaño, aunque en otros países menos favorecidos las sombras de la opresión, de la injusticia y de la violencia sigan afectando a la mayoría de la población y especialmente a las mujeres. Es obvio que, en lo que se refiere a la equidad entre mujeres y hombres, las cosas están cambiando a un ritmo inimaginable hace apenas unos años en los países de la Europa occidental y del norte de América. Es obvio también que en el norte de África, en algunas regiones latinoamericanas y en zonas aisladas de Asia y de la Europa oriental hay algunos indicios de cambios. Pero en demasiados lugares del mundo aún estamos como hace siglos y la injusticia tiene en las mujeres uno de sus destinos más dramáticos. Como escribe Juan Carlos Pérez Castro tomando como referencia la situación de la mayoría de las mujeres latinoamericanas (2003, p. 251), sobran los ejemplos de esa terca pervivencia del maltrato, de la inequidad, de la opresión y de la violencia:

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

el espectáculo de que las mujeres ganan menos dinero que los hombres aun cuando hayan tenido la *suerte* de tener una trabajo igual al de ellos; la mujer que pide limosna en la calle, acompañada de cuando menos tres o cuatro menores bajo la mirada alcoholizada de su esposo; la mujer que regresa a su casa después de ocho o más horas de trabajo en las parcelas o pastoreando animales para dedicar otras más al doméstico y al cuidado de las hijos e hijas; la mujer a la que se le ve con un ojo *morado* que explica que *se golpeó al estar partiendo leña*, la mujer que con lágrimas en los ojos tiene que soportar en la cama el *amor* de su marido; la mujer que se traslada caminando descalza y el hombre montado a caballo; la mujer que hace artesanías y el hombre que le *ayuda* a venderlas y se queda con el dinero; la niña que se educa en la casa haciendo *las tareas de las mujeres* y el niño que se educa haciendo las tareas de la escuela, etcétera. (Pérez Castro, 2003, p. 251)

### **¿Qué es ser un “hombre de verdad”?**

En los últimos años del siglo anterior y en estos inicios del siglo actual se han editado algunos estudios e investigaciones (véanse Welzer-Lang, 1991; Badinter, 1992; Seidler, 1994; Killmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996 y 1997; Kauffman, 1997; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1998; Bonino, 1998; Segarra y Carabí, 2000; Castañeda, 2002; Lomas, 2003, 2004 y 2008, Gil Calvo, 2006, Armengol, 2007, entre otros) que analizan la dominación masculina como un conjunto de prácticas socioculturales sustentadas en una ideología de poder que “justifica” el menosprecio y la opresión de las mujeres (y de algunos hombres) en nombre de la naturaleza, de la razón y de una mirada heterosexuada sobre el mundo y sobre los seres humanos. Estos estudios sobre la construcción social de la masculinidad (en los que se indaga sobre asuntos tales como las relaciones de los hombres con otros hombres, con las mujeres -incluidas las madres-, con la figura del padre, con el

cuerpo, con el deseo heterosexual y homosexual, con el medio físico, con las tecnologías, con el deporte, con la salud sexual y reproductiva, con el mundo del trabajo, con las hijas e hijos, con la violencia...) surgen en las dos últimas décadas, y especialmente en el ámbito académico de los países anglosajones, del sur de Europa y de Latinoamérica (México, Chile, Perú, Guatemala, Argentina...) y tienen una deuda innegable e inestimable con los estudios de género de orientación feminista. De hecho, cuando en algunos estudios de orientación semiótica y sociológica sobre las identidades masculinas se subraya la idea de que las conductas masculinas no son innatas ni naturales, sino el efecto cultural de un aprendizaje social de la masculinidad, se está enunciando algo semejante a lo que los estudios feministas subrayaron en su día cuando mostraron que los comportamientos femeninos eran el efecto de una concreta socialización de las mujeres y, por tanto, al ser comportamientos socialmente aprendidos, era posible favorecer otros aprendizajes orientados a eliminar la dominación masculina y a fomentar una convivencia libre y equitativa entre los sexos<sup>3</sup>.

De igual manera, la masculinidad “no es estática ni atemporal, es histórica; no es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente; no sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada por la cultura” (Kimmel, 1997, p.49). La masculinidad significa cosas diferentes en diferentes hombres, a diferentes edades, en diferentes épocas y en diferentes sociedades. Por eso, y afortunadamente, no todos los hombres son iguales. Y no están ni estamos condenados por nuestro origen sexual a ser de una determinada manera ni somos *menos hombres* si evitamos los estereotipos tradicionales de la virilidad y las conductas asociadas a la dominación masculina y si nos oponemos a cualquiera de las formas en que se manifiesta la masculinidad misógina, homófoba y violenta.

---

<sup>3</sup> En estas líneas se actualizan reflexiones y argumentos enunciados con mayor amplitud en el capítulo 8 de mi libro *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península. Barcelona, 2008.

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

En un trabajo ya clásico sobre la organización social de la masculinidad Robert Connell (1995) identifica cuatro tipos diferentes de masculinidad: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal.

1.- La *masculinidad hegemónica* es aquella que encarna al pie de la letra la dominación masculina y ejerce el poder y la autoridad sobre las mujeres (y sobre otros hombres) con toda su secuela de opresión, violencia y privilegios. Dicho de otra manera, la masculinidad hegemónica coincide con el arquetipo tradicional de la virilidad y con los estereotipos masculinos en sintonía con la cultura del patriarcado el machismo.

2.- La *masculinidad subordinada* es aquella que se sitúa en las fronteras de los estilos de vida, de las conductas y de los sentimientos atribuidos convencionalmente a las mujeres, por lo que es considerada *ilegítima y afeminada* por la mayoría de los hombres. En este tipo de masculinidad encajarían tanto las conductas masculinas de orientación homosexual como algunas maneras de ser hombres cercanas a los valores atribuidos convencionalmente a las mujeres (ética del cuidado de las personas, énfasis en los afectos y en las emociones, solidaridad con las vindicaciones feministas...).

3.- La *masculinidad marginal* alude a hombres que forman parte de grupos y colectivos excluidos socialmente y que tienen un acceso restringido al poder (como la minoría negra en los Estados Unidos, los inmigrantes magrebíes en Europa o las etnias indígenas en Latinoamérica, por ejemplo). Sufren todo tipo de injusticias y de opresiones en unas sociedades lideradas por los hombres que ejercen sin ningún pudor las formas más opresivas e injustas de la *masculinidad hegemónica* pero no por ello ponen en cuestión la dominación masculina ni sus conductas (especialmente las que se refieren a su relación de las mujeres) se distancian de una manera significativa del tono misógino y violento asociado a la cultura del patriarcado.

4.- Finalmente, la *masculinidad complaciente* (y cómplice) es ejercida por los hombres que, sin tener un acceso significativo al poder y sin gozar de un alto estatus económico y social, disfrutaban de los *dividendos patriarcales* asociados al género masculino sin interrogarse en ningún momento acerca de la justicia de esos privilegios. La masculinidad complaciente no es sino una versión atenuada de la masculinidad canónica y una forma visible del machismo invisible (Castañeda, 2002).

Otros autores, como el psicólogo Robert Brannon (1976) o el académico mexicano Daniel Cazés (1998), analizan de una manera más pormenorizada los rasgos constitutivos de la masculinidad hegemónica. Así, para Brannon (1976):

1.- La masculinidad se construye como una oposición a ultranza al mundo de las mujeres.

2.- El valor de la masculinidad se evalúa según el grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.

3.- El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos porque “los hombres no lloran”.

4.- La masculinidad es ambición, agresividad, violencia y riesgo.

Estos elementos actúan, en opinión de Brannon, como indicadores de evaluación del grado de masculinidad en los hombres anglosajones. Es cierto que en otras culturas las cosas son a veces de otra manera. Pero sea cual sea la raza, la clase social, la etnia, la edad o el estatus económico y cultural, ser hombre consiste en *no ser como las mujeres*. La virilidad se define así antes por lo que no es o por lo que no desea ser que por lo que en realidad es o desea ser. La identidad masculina nace de la oposición a lo femenino y no de la vindicación de lo específicamente masculino. Como señala José Miguel Cortés (2002),

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

la masculinidad hegemónica se ha ido construyendo como un proceso de diferenciación y de negación de los otros, principalmente de las mujeres y de los gays. Así, la identidad masculina se ha consolidado frente a dos amenazas: la feminidad y la homosexualidad. (p. 43)

De ahí que la dominación masculina se ejerza no sólo contra las mujeres, sino también (y en ocasiones de una manera aún más cruel si cabe) contra otros hombres cuya orientación homosexual es vista como *afeminada*. De este modo la masculinidad tradicional se define no tanto por lo que es como por lo que no es. Los *hombres de verdad* no son ni femeninos ni homosexuales. O sea, no son inferiores ni subordinados, sino superiores y dominantes.

Por su parte, Daniel Cazés (1998) enuncia algunas de las ideas (y de las falacias) que sustentan las formas hegemónicas de la masculinidad:

- Los hombres y las mujeres no sólo son diferentes por razones naturales, sino que también son y deben ser desiguales: los hombres son superiores a las mujeres a la vez que los “hombres de verdad” son superiores a cualquier hombre que no cumpla los mandatos de la masculinidad dominante y no acepte ni ponga en práctica las conductas asociadas a los estereotipos culturales de la virilidad tradicional.

- Las tareas, actividades y conductas identificadas como femeninas degradan a los hombres.

- Los hombres no deben sentir, o al menos no deben expresar en público, emociones que tengan alguna semejanza con emociones entendidas habitualmente como femeninas. Por el contrario, aguantar el dolor y mostrar valor, incluso de forma temeraria, constituyen atributos esenciales de los hombres.

- La voluntad de dominio, el afán de triunfo y el deseo de ejercer el poder sobre los demás constituyen también atributos ineludibles de la identidad masculina.

- Los hombres son los proveedores de la familia y el trabajo fuera del hogar constituye un derecho y un deber exclusivos de la masculinidad.

- La compañía masculina es preferible a la femenina salvo en la intimidad sexual.

- El sexo es el único camino por el que un hombre puede acercarse a las mujeres y constituye una ocasión inmejorable tanto para ejercer el poder como para obtener el placer. El ejercicio del poder sexual sobre las mujeres constituye para un *hombre de verdad* tanto una forma de mostrar la superioridad masculina como una manera de exhibir ante otros hombres la falacia de una virilidad infalible.

- En situaciones concretas, los *hombres de verdad* están condenados a matar a otros hombres o a morir a manos de ellos, sea por motivos patrióticos, por razones económicas, por celos, por conductas temerarias, por defender el honor...

Otros autores, como Stephen Frosh (1994), insisten en la idea, apuntada hace ya tiempo por Sigmund Freud (1978), de que la masculinidad se construye a partir de la ruptura del niño con la madre y con el mundo de afectos y de vínculos emocionales asociados convencionalmente a la feminidad. Esa ruptura constituye en el adolescente una inversión simbólica en la que la referencia hasta entonces positiva del mundo femenino deja paso a una negación de ese mundo y a la vindicación del mundo masculino como referencia de prestigio y de poder. Así, según Frosh (1994),

la identidad masculina se perpetúa por un proceso continuo de no dejar entrar lo femenino [...]. La masculinidad no tiene bases propias seguras, no tiene contenido positivo, sino que tiene como premisa única la

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

exclusión del otro -una posición que tiene que ser incierta, siempre en peligro de colapsar bajo la fuerza de la fantasía de la plenitud de la feminidad-. Por tanto, la negación de lo femenino, su exclusión, es una reacción defensiva a la fantasía de que la feminidad es el polo positivo; la masculinidad se define únicamente por la diferencia. (p. 109)

En otras palabras, o, mejor dicho, en palabras de Freud, el niño desanuda sus ataduras con la madre con el fin de aceptar el contrato edípico que le facilita el acceso al mundo de los hombres y al ejercicio de la dominación masculina y de la autoridad fálica.

En última instancia, la construcción cultural de la masculinidad hegemónica se sustenta en las siguientes estrategias:

1. La eliminación -hasta donde es posible- de las diferencias subjetivas y culturales entre los hombres con la voluntad de construir un modelo uniforme y universal de sujeto masculino que se corresponda con el arquetipo tradicional de la virilidad.

2. El alejamiento masculino del mundo femenino y la eliminación de los estilos y de las conductas que pudieran vincular a los hombres de verdad a los estilos y a las conductas de las mujeres y de los homosexuales.

3. La asignación cultural del poder a los hombres, en nombre de la naturaleza y de la razón. El poder de los hombres se sustenta así no sólo en el orden natural de las cosas, sino también en el orden cultural de las sociedades. Es entonces cuando el (des)orden masculino se enuncia como el único orden posible y deseable. Lo masculino es el eje central de la sociedad, el único paradigma posible y deseable, y los hombres son la medida de todas las cosas y lo genéricamente humano. De acuerdo con el universo simbólico de la masculinidad tradicional, a los hombres les corresponde *de manera natural* el protagonismo histórico y el liderazgo, la

organización de la sociedad y el poder, la inteligencia, la violencia militar y policial, la creatividad, el establecimiento de normas y de reglas, el control de las instituciones y la gestión religiosa de las deidades de turno, en otras palabras, lo público, lo importante, lo trascendente, lo legítimo, lo prestigioso.

Como escribí al inicio de estas líneas, la *masculinidad hegemónica* que está en el origen de la dictadura del patriarcado y de la injusticia y violencia de que son objeto tantas mujeres (y tantos hombres también) en el mundo no tiene nada que ver con una presunta *esencia masculina* que condena a los hombres a ser como son y a actuar como actúan, sino con el *vínculo cultural* entre las formas tradicionales de la masculinidad y el poder. Como señala Elizabeth Badinter (1992): a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual..., sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una *esencia*, sino una *ideología de poder y de opresión* a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina; y c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y, por tanto, también se puede cambiar en la medida en que las personas (incluidos los hombres) no son seres pasivos en los procesos de construcción social de sus identidades humanas, sino sujetos activos y capaces –en mayor o menor medida– de apropiarse de identidades diversas en el contexto de las diversas prácticas sociales en las que están inmersos.

La masculinidad y la feminidad, en todas sus plurales y diferentes manifestaciones, constituyen instancias de un (des)orden genérico que otorga unas u otras tareas y unas u otras expectativas a mujeres y a hombres. Ahora bien, esas tareas y esas expectativas no sólo son diferentes, sino que, utilizando la diferencia sexual entre unos y otras como coartada, reflejan una innegable desigualdad al otorgar a los hombres oportunidades de poder y de privilegio y a las mujeres un

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

horizonte de servidumbres y complementariedad en función de la voluntad masculina. Por ello, la masculinidad (el haber nacido hombre) ha permitido casi siempre a los hombres, en toda época y lugar, aunque de forma diferente en función de la pertenencia de cada hombre a uno u otro grupo social, edad, ideología, raza o etnia, ejercer un mayor o menor poder sobre las mujeres (y a menudo sobre otros hombres). En el mundo actual, los hombres siguen disfrutando de la mayor parte del poder económico y político, controlan el sector más rentable de las tecnologías, lideran casi siempre las empresas multinacionales, las corporaciones industriales y el mundo académico y científico, y tienen a su cargo el ejercicio de la coerción a través de instituciones como el ejército y la policía.

Pierre Bourdieu (1998) señala que la dominación masculina es posible en la medida en que se ejerce sobre las mujeres no sólo una coerción cultural, sino también, y a la vez, una violencia simbólica orientada a favorecer la aceptación del *capital simbólico y cultural* de los hombres, o sea, de sus maneras de ver, de entender y de organizar el mundo. De este modo, la educación tradicional de las mujeres se orienta al aprendizaje de las virtudes de la abnegación, de la resignación y del silencio. Sin embargo, en opinión de Pierre Bourdieu,

los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante. Al igual que las tendencias a la sumisión, aquellas que llevan a reivindicar y a ejercer la dominación no están inscritas en la naturaleza y tienen que estar construidas por un prolongado trabajo de socialización, o sea, de diferenciación activa en relación con el sexo opuesto. La condición masculina supone un *deber-ser* [...]. El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y en la contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad [...]. La virilidad, entendida como capacidad reproductora, sexual

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia, es fundamentalmente una carga. (Bourdieu, 1998 [2000, pp. 67 y 68])

### **Sobre héroes y tumbas: costes y beneficios de la masculinidad hegemónica en la tribu masculina**

El modelo de masculinidad aún dominante en la mayoría del mundo es el machismo. Alarde continuo del vigor y de la fuerza, la agresividad y la violencia, ironía e indiferencia ante el valor de la ternura y de los sentimientos, liderazgo y competitividad, atracción por el riesgo, exhibición continua de su heterosexualidad y afirmación categórica de una infalible virilidad y del honor masculino, menosprecio hacia las mujeres y desprecio (y temor) ante la homosexualidad masculina: he aquí algunos de los elementos que caracterizan el machismo y se manifiestan de manera pública en la medida en que las bravatas masculinas forman parte de un ritual y de una *performance*, es decir, de un espectáculo teatral ante el público, es decir, ante la tribu masculina. Como señala Millington (2007),

los machos tienen que ser vistos por los otros como autoritarios y agresivos –el machismo no es nada si no hay espectáculo. Este modo de actuar es la dimensión pública que corresponde a la conformidad fundamental del machismo con estructuras imaginarias provistas por lo simbólico social. La asimilación del sujeto masculino a una norma social se manifiesta en esta forma de actuación imitativa. (pp. 45 y 46)

Por su parte, Robert Lancaster (citado por Chant, 2003) escribe que el machismo

es una manera de estructurar el poder entre los hombres. Como beber, jugar, arriesgarse, imponer la opinión de uno y pelear, la conquista de las mujeres es una proeza que se dirige a dos audiencias: primero, a otros hombres, antes quienes se debe probar constantemente la masculinidad y

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

la virilidad; y segundo, a sí mismo, a quien hay que demostrarle todos los signos de la masculinidad. El machismo, por lo tanto, es cuestión de estar afirmando constantemente la masculinidad de uno mismo al hacer cosas que muestren que el yo es *activo* y no *pasivo*. (p. 16)

En la tribu masculina los afectos y las emociones se cotizan a la baja ya que se consideran a menudo un síntoma de debilidad y el indicio de una virilidad insuficiente. El hombre, investido con los atributos del héroe, contiene las emociones ya que afectarían a su afán de éxito en la aventura, aunque hoy esa aventura no consista en matar dragones y en salvar a las princesas, sino en esgrimir currículos, en liderar iniciativas, en obtener un mayor salario, en ser emprendedor, en tener iniciativas y en ascender en la escala social.

La tiranía de ese modelo dominante de masculinidad tiene efectos indeseables no sólo en la vida de las mujeres, que sufren el acoso de esa masculinidad agresiva e injusta, sino también en la vida de los hombres. Como señala Michael Kaufman (1997), cada vez son más los hombres que experimentan, en diferente medida,

dolor por tratar de seguir y asumir los imposibles patrones de virilidad. En otras palabras, el patriarcado no es sólo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura patriarcal (especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas) es que las formas dañinas de masculinidad dentro de una sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no sólo para las mujeres, sino también para ellos mismos. (p.81)

Veamos algunos ejemplos de los perjuicios o *costes* que la masculinidad tradicional tiene para la inmensa mayoría de los hombres (véase Gabarró Berbegal, 2010):

Costes penitenciarios: Más del 90 % de la población encarcelada en España son hombres.

Costes educativos: el fracaso académico, el absentismo y el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos afecta de manera mayoritaria a los chicos.

Costes asociados a una sexualidad insatisfactoria, basada en la cantidad y en la comparación (en la frecuencia sexual y en el tamaño del pene) y no en el libre encuentro y en la comunicación placentera.

Costes asociados a la ocultación de los afectos y de los sentimientos, lo que conduce a muchos hombres a relaciones afectivas insatisfactorias, a una paternidad distanciada y al analfabetismo emocional.

Costes asociados a los mandatos tradicionales de la masculinidad: obsesión por el liderazgo, el éxito, la competencia, el riesgo, el individualismo, el espíritu bélico...

Costes sanitarios: la esperanza de vida es menor en los hombres y no por razones biológicas, sino por hábitos ligados a la masculinidad (por ejemplo, la ausencia de actitudes de prevención a la hora de evitar el cáncer de próstata).

Costes asociados a la violencia: la violencia física es casi siempre masculina, tanto a la hora de ejercerla como de sufrirla: peleas, violaciones, guerras...

Costes asociados a conductas de riesgo: desde la conducción temeraria al consumo irresponsable de alcohol y otras drogas...

De ahí que en la tribu masculina esa obsesión por ser héroes acabe a menudo arrojando tantas víctimas a las tumbas. Por ello, insistir en los efectos inadvertidos del poder masculino en los hombres y en el alto coste ético y afectivo que les supone el ejercicio del machismo en sus vidas (y en las vidas de las mujeres) constituye una estrategia utilísima a la hora de invitarles a sumarse a las utopías

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

igualitarias del feminismo y a colaborar en la insurgencia contra el (des)orden patriarcal.

### **La coeducación sentimental de los chicos**

Detengámonos ahora en los costes escolares de las formas tradicionales de la masculinidad en adolescentes y jóvenes.

Hoy el fracaso académico, el absentismo en las aulas, el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos son mayoritariamente masculinos. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en la *objeción escolar* una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. El orden simbólico de la masculinidad dominante, inspirador de la conducta escolar y grupal de la mayoría de los adolescentes y jóvenes, se manifiesta en un conjunto de prácticas y de actitudes coincidentes con los estereotipos tradicionales de la virilidad. Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en agresividad en los juegos de carácter competitivo, “tener éxito” con las chicas aunque ello no signifique apreciar su afecto ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, ejercer la violencia sobre otros chicos cuya masculinidad es puesta en tela de juicio por su orientación homosexual, por su interés por el estudio, por su discapacidad física o cognitiva, por su amistad con las chicas o por su escasa entidad física... constituyen algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cultura *ética y estética* de la rebeldía masculina frente al *orden escolar*).

Los chicos aprenden dentro y fuera de la escuela el código ético y estético que subyace a esta mística adolescente de la masculinidad dominante, tan semejante al arquetipo tradicional de la virilidad heterosexual, y “aprenden a ser hombres” en los diversos ámbitos en los que se produce su socialización como personas. O sea,

- en el seno de unas familias y de unos hogares en los que aún siguen vigentes -aunque en menor medida que antaño- la mayoría de los privilegios asociados a la dominación masculina (como, por ejemplo, una asignación asimétrica de las obligaciones domésticas a madres y a padres, a hermanas y a hermanos...);
- en una escuela que sigue aún hoy menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en la selección de sus contenidos escolares y en sus estilos de relación y de convivencia;
- en un grupo de iguales en el que los chicos imitan y reproducen los estilos, las interacciones y las conductas atribuidas convencionalmente a los hombres de acuerdo con el estereotipo canónico de la masculinidad hegemónica;
- en unos deportes y en unos juegos de competición física en los que todo vale y está justificado si sirve para derrotar al enemigo y ejercer así el poder y el liderazgo sobre los vencidos, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate. A este afán sirve también la deificación de las figuras deportivas y su conversión en referentes éticos y estéticos del éxito, del liderazgo y de la virilidad a toda prueba. Como señalan Martino y Pallota-Chiarolli, 2006), “la educación física y el deporte se constituyen en sitios idóneos para el control, la regulación y la consolidación de ciertas versiones de masculinidad por parte de los iguales” (p. 262).
- en el escenario cotidiano de los mensajes de la cultura de masas, con toda su cohorte de héroes masculinos en las series televisivas, en los dibujos animados, en los videojuegos, en las películas, en los anuncios publicitarios (Lomas y Arconada, 1999), en la prensa deportiva, en el diluvio de

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

información indiscriminada, y a menudo discriminatoria, que aflora en Internet... que actúan como referentes simbólicos –como modelos arquetípicos de conducta y de relación- en los niños, los adolescentes y los jóvenes.

Como consecuencia de estos y de otros influjos culturales, asistimos a la construcción social de un arquetipo viril que se traduce, como señala Charo Altable (2000),

en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad. (p.227)

Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Lomas, 2007 y 2008; Leal González y Arconada Melero, 2012) y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia y de fracaso escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos.

Quizá por ello, de un tiempo a esta parte comienza a entenderse, aunque en ocasiones también a malentenderse, la urgencia de la coeducación de los chicos, es decir, de una acción escolar y social que, por una parte, contribuya a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la *masculinidad hegemónica* y, por otra, contribuya a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad que

atenúen la ansiedad, la infelicidad y el fracaso escolar que hoy sufren tantos adolescentes y jóvenes (Lomas, 2004 y 2008; Gabarró Berbegal, 2010; Leal González y Arconada Melero, 2012, entre otros).

En esa voluntad de fomentar la equidad de género en las aulas es esencial indagar sobre el androcentrismo en los currículos, en los libros de texto y en las prácticas escolares, un aspecto que ha sido investigado a fondo en las últimas décadas y que ha mostrado con claridad la ocultación (o el menosprecio) de la aportación de las mujeres al saber letrado, artístico, tecnológico y científico de la humanidad. Así, por ejemplo, abundan los estudios sobre el uso sexista del lenguaje, sobre el sentido de tópicos literarios como el honor, la honra y el amor romántico, sobre la misoginia de tantos escritos filosóficos, sobre la urgencia de hacer visible la invisible *historia de las mujeres* en la enseñanza de las ciencias sociales...

Otro aspecto, menos estudiado, es el que tiene que ver con las ideas y prejuicios que los adolescentes y los jóvenes tienen sobre el cuerpo masculino de acuerdo con el estereotipo tradicional de la virilidad heterosexual (aunque a menudo esas ideas y esos prejuicios inspiren también las conductas corporales de ciertas formas de homosexualidad masculina). En otras palabras, ideas y prejuicios sobre el desarrollo muscular, sobre el tamaño del pene, sobre la fortaleza física y la resistencia al dolor, sobre la agresividad en los deportes “masculinos” e incluso sobre otros aspectos de su imagen corporal como la ropa, los adornos, las formas de hablar y de andar... que les ayudan a ir adecuándose en la medida de lo posible a ese canon estético de cuerpo musculoso y fuerte asociado habitualmente a los estereotipos físicos de la masculinidad convencional. En palabras de Martino y Pallota-Chiarolli (2006), “la presión por incorporarse a la representación corporal normativa se debe tanto al deseo de muchos chicos de atraer a las chicas como a la representación mayoritaria del cuerpo masculino en los medios de comunicación”

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

(p.36), especialmente a través de la deificación de las figuras de la élite deportiva del fútbol y de otros deportes de masas.

De ahí que sea urgente

fomentar prácticas curriculares y pedagógicas orientadas al desarrollo de ciudadanos con una mentalidad crítica dispuestos a desempeñar un papel clave en la creación de sociedades más equitativas que valoren a todas las personas por igual. Para alcanzar estos objetivos se requieren cambios radicales en la educación en todos los aspectos y, concretamente, en las políticas educativas, en el diseño del currículo y en las clases. (Penney y Candler, 2000, p. 73)

### **El crepúsculo de los dioses y la insurgencia masculina**

De un tiempo a esta parte se habla y se escribe sobre la “crisis de la masculinidad”. Los hombres están en crisis. O, quizá mejor, están (estamos) hechos un lío y no entienden (no entendemos) nada. La crítica feminista a la cultura del patriarcado, sus análisis sobre los injustos efectos de la dominación masculina en la vida de las mujeres, las acciones políticas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y sobre todo el hecho de que los hombres ya no son los mantenedores en exclusiva de la familia y en consecuencia las mujeres ya no dependen económicamente de sus compañeros, han traído consigo, al menos en las sociedades occidentales, el desprestigio de los estereotipos tradicionales de la virilidad y la ya tópica crisis de la masculinidad. Sin embargo, como escribe Mark Millington (2007, p.50), “la masculinidad siempre, o potencialmente siempre, está en crisis, en el sentido de que siempre está abierta a la impugnación, siempre busca con ansiedad reforzarse, siempre tiene que adaptarse, y nunca es lo que pretende ser”. Como consecuencia de todo ello el arquetipo de la masculinidad dominante cada vez tiene un menor prestigio cultural y un menor valor de cambio en las sociedades democráticas y en

el hogar y, por tanto, la ostentación privada y pública de las conductas y de los estilos machistas es cada vez más objeto de ironía y de crítica.

En este contexto de “crisis de la masculinidad”, algunos hombres insisten en la exhibición y en la defensa de una identidad masculina dominante y excluyente, asociada a los valores y a los privilegios de una determinada clase, raza o etnia, a unas determinadas creencias, a una heterosexualidad ostentosa y obligatoria y, claro está, a la hegemonía sobre las mujeres (y sobre los hombres de otras clases, de otras razas o etnias y de otras creencias y sobre los homosexuales) con la finalidad de amortiguar el impacto personal y social de los cambios impulsados por el feminismo. Otros hombres, por el contrario, comienzan a explorar, en su vida íntima y en su vida pública, otras maneras de vivir la masculinidad en sus relaciones con las mujeres y con otros hombres evitando las tentaciones de la dominación, del menosprecio y de la violencia. De ahí la importancia de apoyar la insurgencia masculina frente a la dictadura del patriarcado, es decir, de fomentar la emergencia de otras masculinidades ajenas a los arquetipos tradicionales de la dominación masculina transmitidos por la cultura patriarcal a lo largo de los siglos.

Es esencial volver a pensar sobre las prácticas culturales que han influido en las maneras de ser hombres en nuestras sociedades con el fin de desvelar el alto coste ético de las hipotecas de la masculinidad hegemónica no sólo en la vida de las mujeres, sino también en la vida de los hombres que desean el diálogo, la justicia y la convivencia democrática entre las personas. La ideología del patriarcado no es sólo una ideología injusta con las mujeres, sino también una jaula en la que aún están encerrados la mayoría de los hombres. De ahí la urgencia de que los hombres ensayen otras formas de vida y otras maneras de amar que les alejen de la injusticia y de la violencia de la ideología patriarcal. Como escribe Àngels Carabí (2000, p. 18), “la evolución del varón es crucial para la transformación de la sociedad puesto que si el sujeto del patriarcado, el hombre y su construcción de la

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

masculinidad, no varía, no cambia casi nada". Y es que es bastante obvio que no pueden producirse cambios significativos en la vida de las mujeres sin que cambie la vida de los hombres, es decir,

no podrá completarse un cambio en uno de los géneros si el otro no evoluciona también: la ruptura de la relación especular entre los géneros supone un conflicto y un desajuste social entre hombres y mujeres que exige un nuevo planteamiento de conjunto. (Subirats, 1999, p. 29)

Tanto en las sociedades democráticas como en otros lugares en los que el patriarcado sigue anclado en un pasado milenario y ajeno a cualquier atisbo de equidad entre mujeres y hombres, encontramos hombres que viven mirando hacia otro lado como si nada hubiera sucedido en las últimas décadas, como si la insurgencia femenina y su afán de justicia y de igualdad no les afectara, como si la crítica a la injusticia y a la desigualdad de la que son objeto las mujeres fuera un asunto menor, cuando no una falacia inventada por las feministas con la ayuda de algunos afeminados y subversivos. Les incomoda la injusticia y la violencia de que son objeto las mujeres pero siguen disfrutando de los privilegios del poder masculino, tanto en el ámbito íntimo como en el contexto público, con el apoyo y la solidaridad de otros hombres con los que comparten la idea de que la dominación masculina es natural e imprescindible ya que ordena el mundo frente al desorden y al caos que traería consigo la emancipación femenina. Sin embargo, eluden el conflicto con las mujeres (a las que miran con cierto aire paternal) en la esperanza de que la oleada de la igualdad sea una marejada sin consecuencia alguna en sus vidas.

Otros hombres acentúan esta actitud misógina aunque acomodaticia y emprenden una ofensiva violenta, en las palabras y a veces en los actos, contra el feminismo, contra las leyes igualitarias y contra las mujeres que se niegan a aceptar ni un minuto más una cultura patriarcal que las condena al hogar, a la

familia y al esposo convirtiéndolas en un objeto en manos ajenas antes que en sujetos de su propia historia. Habitan a lo largo y ancho del planeta (sin distinción de cultura, origen geográfico, raza, etnia y creencia), votan a los partidos ultraconservadores y de filiación religiosa, son fieles devotos de una u otra teología (católicos, musulmanes, protestantes, ortodoxos, judíos...) y dicen actuar en defensa de la familia y del orden natural de la sociedad. Por ello se manifiestan contra el control de la natalidad, contra el divorcio, contra el aborto y contra los derechos de gays y lesbianas al igual que contra cualquier acción que favorezca una mayor equidad en la vida de las mujeres y los hombres. Cruzados contra un mal que encarnan las feministas, los homosexuales y la gente de izquierdas, estos hombres encarnan a la perfección el arquetipo tradicional de esa masculinidad misógina y homófoba que ejerce sin disimulo y con violencia el poder contra las mujeres y justifica el carácter natural e inevitable de las opresiones y de las injusticias humanas.

Hay, afortunadamente, otros hombres que no se oponen al deseo de equidad de las mujeres y entienden la justicia de la insurgencia femenina. De ahí que con mayor o menor acierto, y con mayor o menor entusiasmo, se hayan puesto manos a la obra y vayan tejiendo, no sin dificultades ni malentendidos, otras maneras de dialogar y de convivir con las mujeres en las que nada esté prefijado de antemano y todo (o casi todo) sea objeto de diálogo y de acuerdo. Entre estos hombres están quienes, con la ayuda de los conceptos y de las metodologías de análisis de la teoría feminista y de los estudios de género (y especialmente de las investigaciones sobre la construcción social de la masculinidad), analizan los efectos de la dominación masculina no sólo en las vidas de las mujeres, sino también en sus vidas de hombres. En unas ocasiones colaboran en investigaciones de género, en iniciativas coeducadoras, en conferencias y seminarios de orientación feminista, en el análisis crítico del sexismo en el lenguaje y en la publicidad, en el estudio de la dominación masculina y de sus efectos en la vida de las personas y de las sociedades... En otras,

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

integran colectivos de hombres que reflexionan sobre su identidad masculina y aspiran a converger con el deseo feminista de equidad entre los sexos. Hombres, en fin, que intentan responder al interrogante de Middleton (1992) con el que inicié este texto (“*Si los hombres todavía les niegan el poder a las mujeres, ¿cómo pueden producir un discurso político emancipador sobre la masculinidad y subvertir su propio dominio?*”) o a este otro de Michael Kimmel (“*Por qué habrían de participar los hombres en el movimiento por la igualdad de género*”) y al que el propio Kimmel (2007) responde al afirmar que “estos cambios en realidad benefician a los propios hombres porque la igualdad no es una pérdida para los hombres, sino algo enormemente positivo que les permitirá vivir la vida que dicen que quieren vivir” (p. 49). Y añade Michael Kimmel (2007):

Más que resistirse a la transformación de nuestras vidas que la igualdad de género ofrece, creo que habría que abrazar esos cambios porque nos ofrecen posibilidades de igualdad social y económica, y también porque nos ofrecen posibilidades de vidas más plenas y más felices con nuestros amigos, con nuestras amantes, con nuestras parejas y con nuestras hijas e hijos. Nosotros, como hombres, tendríamos que apoyar la igualdad de género, tanto en el trabajo como en el hogar. No solo porque es lo correcto y lo equitativo, sino también por lo que nos aportará como hombres. (p. 54)

### **Hombres visibles, hombres invisibles**

Si hasta ahora la inmensa mayoría de los hombres afirmaba su masculinidad en oposición a lo femenino y al mundo homosexual, de acuerdo con una “matriz heterosexista” (Butler, 1990) que despliega ideologías y conductas que (re)producen la desigualdad de género entre mujeres y hombres, hoy asistimos a algunas tentativas masculinas por construir otras maneras de ser hombres en las que la ternura, el valor del diálogo y el afán de justicia estén en primer lugar. Aunque es una tarea nada fácil en la que a menudo no cuentan con el apoyo de casi nadie y sí

con la ironía y el prejuicio de la mayoría, cada vez son más los hombres que se oponen al imperativo categórico de la masculinidad tradicional y a la idea de que ser hombre implica ejercer el poder a cualquier precio, exhibir en cualquier circunstancia una virilidad a toda prueba (aunque sea con la ayuda del *Viagra* y de la cirugía del pene) y evitar los sentimientos y las emociones. Sin embargo, y pese a las hipotecas de la dominación masculina (que afectan especialmente a las mujeres pero que también corroen a los hombres condenándoles a menudo al fracaso escolar, al alcoholismo, a la infelicidad, a la violencia, a la cárcel, a la guerra y en ocasiones a la muerte), aún son una inmensa mayoría los hombres que se atrincheran en la defensa de sus privilegios (aunque esos privilegios ya no sean hoy como antaño) en vez de implicarse en la búsqueda de otras formas de relación con las mujeres y con los hombres.

En cualquier caso, el arquetipo tradicional de la masculinidad, *el hombre visible*, esa manera aún hegemónica de ser *hombres de verdad* sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene, por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, y en la misoginia y en la homofobia, no es en la actualidad sino una de las formas en que se socializan los hombres. Pero ya no es, afortunadamente, la única forma posible (y ni siquiera ya la más deseable) de ser hombre. El *hombre unidimensional* (Marcuse, 1968) del capitalismo urbano de mediados del siglo XX, atento sólo al imperativo categórico de ascender socialmente a cualquier precio, y ajeno a todo lo que no sea fuera lucro, liderazgo y competencia con otros hombres, no es ya hoy la única manera de ser hombre. Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y disidentes emergen en unas sociedades multiculturales y complejas en las que la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y otros modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres.

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

Como señalan diversos autores y autoras (Alcoba, Puigvert y Ríos, 2007), en la socialización de género se ha producido un cambio radical en los últimos años. En el contexto de una modernidad que tiende a volver a pensar sobre el sexo, el amor y el erotismo en el contexto de las indagaciones sobre la identidad humana (Giddens, 1992), se constata la aparición de “nuevas masculinidades” que inauguran la utopía de “unos horizontes de igualdad, democracia, autonomía y diálogo basados en el compromiso, el acuerdo, la argumentación razonada y la voluntad humana” La emergencia de estas “nuevas masculinidades” está cambiando de una manera sensible (aunque en diferente medida según la sociedad y según el grupo social de referencia) la vida cotidiana de mujeres y hombres que observan juntos cómo el diálogo y el acuerdo en sus relaciones afectivas están en el origen de una mayor libertad interpersonal y de un mayor bienestar. Se trata de hombres que han entendido al fin la injusticia y la violencia de la masculinidad autoritaria y sus efectos indeseables en las mujeres pero también en los hombres que no se identifican con el universo simbólico de la cultura patriarcal y con toda su parafernalia de misoginia, homofobia y desigualdad. Hombres, en fin, que han entendido que las formas tradicionales de la masculinidad les encierran en una jaula de inercias y de prejuicios de la que es posible salir si se es consciente de que el ideal dominante del género genera frustración en sus vidas al estar sometidos a todas horas a evaluación sobre la calidad de su masculinidad con arreglo a un canon tiránico al que no desean, o no les apetece, adecuarse.

Son los otros hombres, los *hombres invisibles*, los que aspiran a estar a la altura de las circunstancias, los que se implican en la equidad doméstica y familiar, los que se abren a las emociones y a otras maneras de entender el mundo, los que se ocupan de sus hijos e hijas y han entendido al fin que ser hombres consiste quizá en ser fieramente humanos. Se trata de *hombres invisibles* porque no son noticia, ni son líderes, ni tienen éxito de público, ni están bajo los focos de la televisión, ni estafan, ni violan, ni matan. Hombres, en fin, que han entendido que “si los

hombres son capaces de ser cirujanos y chefs de cocina, han de ser capaces también de coser y de cocinar” (Kimmel, 2007, p. 52).

Entiendo la cautela e ironía del feminismo ante la emergencia de esas masculinidades insurgentes y alternativas a la masculinidad tradicional ya que a menudo entre lo que se dice y lo que se hace se abre un abismo que desvela que el discurso de la igualdad (en hombres y en mujeres) encubre en ocasiones otros intereses (académicos, económicos, políticos...). Esa cautela e ironía con respecto a los *hombres profeministas* es incluso de estricta justicia ya que, como señala Leonardo Olivos Santoyo (2005),

los hombres llegamos, como de costumbre, cuando la mesa está servida, cuando la construcción de los temas y problemáticas ligadas a las inequidades de género se han puesto en la mesa de las discusiones políticas y los estados nacionales han tenido que hacer algo al respecto. (p. 72)

Pero de la cautela y de la ironía al prejuicio indiscriminado y discriminatorio hay una frontera que no conviene cruzar porque otra masculinidad es posible y deseable.

No es una tarea fácil ya que sólo es posible si el hombre entiende que

no tiene otro enemigo que sí mismo, o mejor dicho, la construcción que de sí mismo ha heredado. No es una tarea fácil por la influencia de lo simbólico social y del imaginario masculino aún dominante en los hombres es mayor de lo deseable y afecta a la estructura del ser del sujeto masculino de manera que oponerse a las formas hegemónicas de la masculinidad tiene aún un escaso valor de cambio en la mayoría de los contextos sociales. En otras palabras, deconstruir la cultura de la que forma parte la masculinidad hegemónica resulta un proceso complejo porque las rutinas jerárquicas de género, raza y orientación sexual entretajan el sistema

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

económico, social y político en el cual es todavía el centro de referencia.  
(Carabí, 2000, p. 26)

Por eso, ayudar a los hombres a despojarse del lastre de tantos siglos de masculinidad opresiva y ayudarles a encontrar otras maneras de estar en el mundo como hombres que les alejen del ejercicio obscuro del poder y de la violencia y les acerquen al mundo de los afectos y de las emociones y a la ética del cuidado constituye la tarea más urgente e ineludible si deseamos construir un mundo en el que nadie sea objeto de opresión ni menosprecio por su origen sexual o cultural. Quizá algunos tengan la sensación de que esos cambios exigen el abandono de cualquier forma de autoridad e incluso una cierta pérdida de virilidad. Nada más incierto aunque todo invite a pensar así. Por el contrario, quienes tengan el valor de intentar otras maneras de ser hombres que no transiten por los esquilmados territorios de la opresión de las mujeres y de otros hombres deben saber que están saliendo de una jaula en la que han estado encerrados desde la tierna infancia (y en la que cómodamente están aún encerrados tantos hombres). Y deben saber, en fin, que en esa tarea liberadora, como señala la socióloga mexicana Lucero Jiménez Guzmán (2005) “los hombres tendrán que despojarse de muchos de los mandatos que los han llevado a ser *muy hombres pero poco humanos*” (p. 35).

\* Este texto es una síntesis y actualización de otros trabajos anteriores (Lomas, 2003, 2004, 2007 y 2008)

## **Referencias**

Alcoba, Ernest, Puigvert, Lidia Y Rios, Oriol (2007): “El model de masculinitat hegemònica tradicional a debat”, en ARMENGOL, Joseph. M. (edición), *Masculinitat per a segle XXI*. CEDIC. Barcelona.

Altable Vicario, Charo (2000): *Educación sentimental y erótica para adolescentes. Más allá de la igualdad*. Miño y Dávila. Buenos Aires/Madrid.

Armengol, Josep M. -edición- (2007): *Masculinitats per al segle XXI*. CEDIC. Barcelona.

Badinter, Elisabeth (1992): *XY. La identidad masculina*. Alianza. Madrid.

Berger, Maurice, Brian WALLIS y Simon WATSON (1995): *Constructing Masculinity*. Routledge. Nueva York.

Bonino, Luis (1998): *Micromachismos, la violencia invisible*. Cecom. Madrid.

Bourdieu, Pierre (1998): *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona, 2000.

Brannon, Robert (1976): "The Male Sex Role and What it's Done for us Lately", en R. Brannon & D. David (eds.), *The Forty-nine Percent Majority*. Addison-Wesley.

Butler, Judith (1990): *Géneros en disputa*. Paidós. Barcelona.

Carabí, Ángels (2000): "Construyendo nuestras masculinidades: una introducción", en SEGARRA, Marta y CARABÍ, Angels, eds., *Nuevas masculinidades*. Icaria. Barcelona.

Castañeda, Marina (2002): *El machismo invisible*. Grijalbo. México..

Cazés, Daniel (1998): *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. Consejo Nacional de Población y PROMAN. México.

Connell, Robert. W. (1995): *Masculinities. Power and Social Change*. University of California Press. Berkeley (traducción parcial al castellano en Lomas, 2003).

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

Cortés, José Miguel G. (2002): "Construyendo masculinidades", en José Miguel G. Cortés (coord.), *Héroes caídos. Masculinidad y representación*. Espai di Art Contemporani de Castelló. Castellón.

Chant, Sylvia y Nikki Craske (2003): *Gender in Latin America*. Latin American Bureau. Londres.

Freud, Sigmund (1978): *Obras completas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires/Madrid.

Frosh, Stephen (1994): *Sexual Difference: Masculinity and Psychoanalysis*. Routledge. London and New York.

Gabarró Berbegal, Daniel (2010): *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Boira Editorial. Lleida (España). Disponible en <http://www.udg.edu/linkclick.aspx?Fileticket=euaernhuwc8%3D&tabid=17482&language=ca-ES>

Giddens, Anthony (1992): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Cátedra. Madrid.

Gil Calvo, Enrique (2006): *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Anagrama. Barcelona.

Jiménez Guzmán, M<sup>a</sup> Lucero (2005): "La construcción social de la(s) masculinidad(es) desde la perspectiva de género y sexualidad masculina desde una perspectiva relacional", en *Mirada Antropológica.*, n<sup>o</sup> 3. Universidad Autónoma de Puebla (México).

Kaufman, Michael (1997): "Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres", en VALDÉS, Teresa y OLAVARRÍA, José -eds- (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Isis Internacional-Flacso. Santiago de Chile.

- Kilmartin, Christopher T. (1994): *The Masculine Self*. Macmillan Publishing Company/Maxwell Macmillan Canada. New York/Toronto.
- Kimmel, Michael (1996) *Manhood in America: A Cultural History*. The Free Press. New York.
- Kimmel, Michael S. (1997): "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina", en VALDÉS, Teresa y OLAVARRÍA, José -eds-, *Masculinidad-es: poder y crisis*. Isis Internacional-Flacso. Santiago de Chile, pp. 49-62.
- Kimmel, Michael (2007): "La igualtat de gènere: no només per a dones", en ARMENGOL, Joseph. M. (edición), *Masculinitat per a segle XXI*. CEDIC. Barcelona.
- Leal González, Daniel Antonio y ARCONADA MELERO, Miguel Angel (2012): *Convivir en igualdad. Prevención de violencia masculina hacia las mujeres en todas las etapas educativas*. UNED. Madrid.
- Lomas, Carlos -comp.- (2003): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Paidós Contextos. Barcelona.
- Lomas, Carlos -comp.- (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós. Barcelona.
- Lomas, Carlos (2007): "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción social de la masculinidad". En *Revista de Educación*, nº 343, pp. 83-102. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid
- Lomas, Carlos (2008): *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península. Barcelona.

*¿Qué es ser un hombre de verdad? La dictadura del patriarcado y el aprendizaje de la equidad*

Lomas, Carlos y Arconda, Miguel Ángel (1999): "Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad", en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

Marcuse, Herbert (1968): *El hombre unidimensional*. Seix Barral. Barcelona.

Martino, Wayne y Pallota-Chiarolli, Maria (2006): *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Octaedro. Barcelona.

Middleton, Peter (1992): *The Inward Gaze: Masculinity and Subjectivity in Modern Culture*. Routledge. Nueva York.

Millington, Mark (2007): *Hombres in/visibles. La representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana*. Fondo de Cultura Económica. México.

Olivos Santoyo, Leonardo (2005): "Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible", en Daniel Cazés Menache y Fernando Huerta Rojas (coord.), *Hombres ante la misoginia : miradas críticas*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM/Plaza y Valdés. México.

Penney, D. y Chandler, T. (2000): "Physical education: what future(s)?", en *Sport, Education and Society*, 5 (1).

Perez Castro Vázquez, Juan Carlos (2003): "La variable de la masculinidad en los procesos para el desarrollo sostenible, experiencia y marco teórico", en *La Ventana*, número 17, pp. 250-302. México.

(<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/Ventana17/17-8.pdf>)

Segarra, Marta y Carabí, Angels, eds. (2000): *Nuevas masculinidades*. Icaria. Barcelona.

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

Seidler, Victor J. (1994): *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. Paidós (Colección Género y Sociedad). México, 2000.

Subirats, Marina (1999): "Género y escuela", en Lomas, Carlos -comp.- (1999): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona.

Valdés, Teresa y Olavarría, José -eds- (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Isis Internacional-Flacso. Santiago de Chile.

Welzer-Lang, Daniel (1991): *Les hommes violents*. Lierre et Coudrier. Paris (reedición en Editions Côté Femmes, 1996).



## **1.2**

# **LENGUAJE INCLUSIVO Y DISCURSO COMPENSATORIO EN FACEBOOK**

Stella Maris Rodríguez Tapia

Gabriel Ignacio Verduzco Arguelles

Eduardo Ruiz Pérez

*Universidad Autónoma de Coahuila*

### **Introducción**

Actualmente el uso de las nuevas tecnologías, entre ellas plataformas y redes sociales, se ha consolidado como espacios de comunicación e intercambio de información. Dentro de este contexto, es posible distinguir la emergencia de discursos novedosos que representan parte de la evolución pragmática del español. En este sentido, llama la atención el uso cada vez más frecuente del lenguaje inclusivo.

La globalización ha generado la emergencia de un marco complejo en el quehacer cultural y discursivo en América Latina. Así, la tensión provocada por la heterogeneidad frente a la homogeneidad (García, 2004) ha propiciado que aparezcan con mayor frecuencia producciones discursivas que intenten compensar a las minorías, entre ellas, las asociadas a la identidad de género. Entre este tipo de construcciones destaca la efervescencia de los discursos que hacen uso del llamado lenguaje inclusivo. En este sentido se cuenta con varias definiciones.

En el 2010 el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) señalaba que el lenguaje incluyente era “un elemento que reconoce a las mujeres y a los hombres tanto en lo hablado como en lo escrito, manifiesta la diversidad social e intenta equilibrar las desigualdades” (Guichard, 2010, p.134). Por su parte, en el año 2016 la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) lo refería como “toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o que hace explícito el femenino y el masculino; evita generalizaciones del masculino (masculino genérico) para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres” (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2016, p.7). Por último, en el mismo año la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) estableció que el lenguaje incluyente “se utiliza para dirigirse a la amplia diversidad de identidades culturales refiriendo con ello a la igualdad, la dignidad y el respeto que merecen todas las personas sin importar su condición humana sin marcar una diferencia en la representación social de las poblaciones históricamente discriminadas evitando definir las por sus características o condiciones” (Pérez, 2016, p 10).

Las definiciones previas comparten algunos elementos significativos como la noción de *género*, de *inclusión*, de *diversidad* y de *igualdad*. Destaca que en todas ellas se particulariza sólo el lenguaje oral y/o escrito y nada más se considera la clasificación binaria de género (hombre/mujer).

Los discursos inclusivos se sirven de diversas estrategias semiótico-discursivas tanto para su articulación como su legitimación. Esta investigación se centra en dos de ellas:

- a) Uso de redes sociales: un elemento que ha sido decisivo en tanto a la producción, distribución y recepción de este tipo de discursos es la aparición de las redes sociales. Este tipo de medio por un lado facilita la reproducción discursiva en cuanto a su inmediatez y su amplia recepción.

Y, por otro lado, genera nuevas formas de legitimación de los mismos. Esta legitimación tiene que ver con la recepción, difusión, o “viralización”.

- b) Uso del lenguaje inclusivo: en el marco de este trabajo se entenderá como lenguaje inclusivo a aquellas formas morfosintácticas emergentes de la pragmática del lenguaje que, al menos en su origen, tiende a neutralizar el “lenguaje sexista”. Al respecto, cobra fuerza en redes sociales el uso de formas como “todos y todas”, “todxs”, tod@s” y últimamente, “todes” que implica el reemplazo de las vocales “o” y “a” por la “e” como marca discursiva de neutralidad en cuanto al género. En principio, estas rearticulaciones lingüísticas conllevan una intencionalidad de destacar gráficamente la inclusión o dar “visibilidad” discursiva a las minorías (inicialmente de género, aunque no exclusiva).

El uso de estas formas discursivas ha sido cada vez más frecuente en redes sociales como *Facebook*, inicialmente limitado al uso en perfiles personales. Sin embargo, en la actualidad se observa la extrapolación del uso de discursos inclusivos a otro tipo de discursividades. Algunos ejemplos son páginas sobre autismo o de colectivos relacionados con las búsquedas de personas desaparecidas. Por un lado, se observa su presencia, cada vez más frecuente, en grupos que no se inscriben en comunidades asociadas a cuestiones de género, pero sí se relacionan con comunidades representativas de minorías sociales. Por otro lado, también se aprecia el uso del lenguaje inclusivo en perfiles oficiales como por ejemplo el sitio del Instituto Nacional de las Mujeres de México (INMUJERES). Parece válido preguntarse si esta situación responde a un interés genuino de inclusión de las minorías (al menos a nivel discursivo) o si, por el contrario, este hecho tiene que ver con atenuar las prácticas sociales excluyentes mediante la utilización de “discursos inclusivos” que operen como discursos compensatorios.

Este trabajo corresponde a las dos primeras etapas del proyecto de investigación “Lenguaje inclusivo y discurso de compensatorio”, el cual tiene por objeto analizar las rearticulaciones lingüísticas asociadas a la emergencia de discursos producidos a partir de las perspectivas de género. La idea inicial de esta investigación arrancó de la premisa de que tanto la aparición como el uso del lenguaje inclusivo se relacionaban sólo con las problemáticas de género. No obstante, y como se verá más adelante, esta condición parece haber evolucionado tanto a nivel lingüístico como pragmático. La idea de un lenguaje inclusivo como expresión de la identidad de género ha ido rearticulando desde la identidad basada en la clasificación binaria femenino/masculino hasta la forma neutra. Al respecto, Novoa (2013) refiere que “el diálogo entre sexo y género ha evolucionado paralelamente a las transformaciones que se han operado históricamente entre las relaciones entre varón y mujer” (p. 341). No obstante, también señala que en esta tensión ha destacado la posición hegemónica del modelo patriarcal donde predomina la representación de la identidad de género en función a la condición biológica. Sin embargo, la autora refiere que esta tendencia ha sufrido un ajuste en el cual presenta un movimiento pendular que oscila entre el enfoque relacional y el individualista (Novoa, 2013). Esta división genera dos comportamientos y formas de construcción discursiva asociadas al género. Por un lado, el enfoque relacional se relaciona a la noción de “perspectiva de género” que promueve la idea de equidad, es decir, prima la noción de la diferencia, pero, por otro lado, se encuentra el enfoque individualista que se inscribe en la “ideología de género”. La “ideología de género” niega la idea de diferencia y promueve la igualdad (Novoa, 2013, p. 345). Por tanto, se propone una ruptura entre sexo/género y se incorpora la categoría *diversidad sexual*:

[...] la separación entre sexo/género constituye una de las principales características de la denominada ideología de género, para la cual el ser humano nace sexualmente neutro y luego es socializado como varón o

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

como mujer [...] según las preferencias personales, cada persona se construye a sí misma a lo largo de su biografía con independencia de su sexo biológico y del contexto sociocultural en el que vive [...]. (Novoa, 2013, p. 350)

De acuerdo con esta clasificación y distinción entre “perspectiva” e “ideología” de género se puede establecer la aparente evolución del lenguaje inclusivo. Por un lado, las formas que responden a la duplicación de los términos en femenino y masculino se relacionan principalmente a la “perspectiva de género”; por tanto, se inscriben en un discurso asociado a la diferenciación binaria de géneros. Y, por otro lado, aquellas que incluyen grafías neutras como por ejemplo, el uso de la “e” parecen responder a una asimilación de la “ideología de género” las cuales niegan la diferencia.

Esta situación parece relacionarse con la evolución y el uso del lenguaje inclusivo y permite establecer una hipótesis inicial respecto a su vinculación con la apropiación que han hecho de ella otros grupos sociales. La conexión puede sustentarse en lo que Cros (1999) denominó “efecto compensatorio” (pp. 389-397).

Cros (1999) refiere que la mundialización generó un marco complejo dentro de las producciones discursivas que desembocan en la concurrencia del imaginario social. La interacción generada tanto por los factores históricos como por sus consecuencias en el plano social son claves en la aparición de discursos compensatorios. Este tipo de producción se caracteriza por la exaltación de la subjetividad y del individualismo, lo cual se relaciona con la intención de visibilidad del uso del lenguaje inclusivo.

Con base en lo anterior, los objetivos generales de este trabajo consisten en detectar los elementos semiótico-discursivos significativos en un corpus de discursos provenientes de *Facebook* en el cual se aprecie el uso del lenguaje inclusivo en sus diferentes variantes y detectar los elementos semiótico-

discursivos significativos en los textos. A partir de esto se desprenden tres objetivos específicos: analizar la evolución pragmática del lenguaje inclusivo más allá de las perspectivas de género, estudiar la conexión entre el lenguaje inclusivo y el discurso compensatorio y analizar el impacto de *Facebook* como instancia legitimadora del lenguaje inclusivo.

En este sentido, el trabajo plantea la hipótesis de que el uso del lenguaje inclusivo en *Facebook* opera como discurso compensatorio frente a la realidad social de los países a los que pertenece el corpus.

### **Marco teórico-metodológico**

El modelo de trabajo se centra en el campo de la pragmática y se basa en el análisis de la rearticulación lingüística que se halla presente en el corpus y su uso como forma de expresión de los grupos minoritarios o subalternos que generan discursos compensatorios. Se considera como sustento teórico la propuesta de la sociocrítica de Cros (1999) sobre el “discurso compensatorio”.

También se incluyen las propuestas de la semiótica de la cultura (Lotman, 1996) en cuanto a la noción de texto, el concepto de “semiosfera” y la noción de lo “imprevisible” (Lotman, 2013). Por otro lado, se retoma parte de las propuestas de Barthes (1964) respecto a la retórica de la imagen para el análisis semiótico-discursivo del corpus y, finalmente, se sigue la propuesta de Miranda (2013) referente a la distinción entre perspectiva e ideología de género.

### **Corpus**

El corpus semiótico-discursivo está integrado por treinta textos tomados de publicaciones de *Facebook* tanto de páginas personales, de grupos y oficiales (medios de comunicación) de Chile, Argentina y México. Las publicaciones fueron seleccionadas con base en los siguientes criterios:

- a) Incorporan el uso de algunas de las formas de lenguaje inclusivo y de lenguaje neutro más comunes;
- b) No responden de manera exclusiva a grupos asociados a colectivos feministas en tanto que se aprecia que su uso ya no sólo corresponde a una expresión de género.
- c) Las publicaciones pertenecen a sitios o perfiles chilenos, argentinos y mexicanos de los últimos tres años (2017-2019). Se determinó considerar las publicaciones chilenas y argentinas puesto que es en esos países donde aparecieron las primeras expresiones asociadas al lenguaje neutro en el movimiento estudiantil llamado “La Tercera Marea Feminista en Chile” en mayo del 2018. Se decidió incorporar las publicaciones mexicanas para observar el uso en este país.

### **Análisis de la muestra**

A continuación, se presenta una muestra de ocho perfiles de *Facebook* en las cuales se observa el uso del lenguaje inclusivo. Esta muestra grafica algunos de los elementos significativos señalados anteriormente.



Imagen 1<sup>1</sup>

La imagen 1 corresponde a un perfil de *Facebook* llamada *Hijos y madres del Silencio "Cuadros de Búsquedas"* y corresponde a una agrupación chilena que tiene por objeto la búsqueda de familiares desaparecidos, robados o separados principalmente durante la dictadura de Augusto Pinochet, aunque no es exclusiva a ese período histórico.

En esta imagen se puede observar un grupo de activistas de esta colectividad en la tercera reunión de dicha asociación en Santiago de Chile en el año 2018. La

---

<sup>1</sup> Todas las imágenes han sido tomadas de Facebook, de los distintos sitios y perfiles señalados en la descripción del corpus. El nombre del perfil aparece en el análisis de cada imagen.

fotografía muestra a este grupo de personas integrado por hombres y mujeres, adultos, jóvenes y otros de la tercera edad. Estas personas sostienen una pancarta que dice: “Por la verdad y mi origen. Hijes y madres del silencio”. Si se observa esta leyenda, es posible apreciar el uso de la vocal “e” en la palabra “hijes” como marca de neutralidad respecto al género el cual es una de las formas del lenguaje inclusivo. Sin embargo, esta vocal presenta una grafía que también evoca el uso de la arroba en el interior de la curva de la “e”. En este sentido, la palabra puede parecer confusa. No obstante, esa ambigüedad también puede considerarse un calambur. De acuerdo a lo planteado en el sitio web “Retóricas” (2009) esta figura de dicción “tiene la función de ocultar dobles significados o ambigüedades empleando para ello propiedades semánticas (homonimia, paronimia o polisemia)”. Esto quiere decir que en la imagen referida el calambur permite hacer uso de dos formas del lenguaje inclusivo de manera simultánea. Desde la perspectiva semiótico-discursiva también llama la atención el uso de los colores rojo y negro en las letras de la consigna ya que dentro del contexto chileno estos colores son asociados con los representantes del Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR)<sup>2</sup> y, por tanto, con la izquierda nacional y la lucha contra la dictadura de Pinochet. Esta relación refuerza el discurso ideológico tanto del mensaje como de la asociación.

Por otro lado, en la publicación también se utiliza el lenguaje inclusivo para agradecer la participación de la comunidad en esta reunión anual. Este texto

---

<sup>2</sup> El Movimiento de Izquierda Revolucionario, MIR, es un grupo social y político de la izquierda chilena que fue fundado en el año 1965 por Miguel Enríquez. Este grupo operó como un grupo de vanguardia de los sectores obreros y campesinos durante la década de los 60 e inicios de los 70. Sin embargo, durante la dictadura militar de Augusto Pinochet Ugarte (1973-1988) este grupo fue perseguido por constituirse como un frente de resistencia al régimen. Muchos de los integrantes del MIR fueron detenidos, torturados, desaparecidos o exiliados. Actualmente el movimiento se constituye como un partido político que se autodefine (1998) como un partido revolucionario marxista-leninista que fundamenta su acción revolucionaria en el humanismo marxista.

además incluye las palabras “vulneradas”, “víctimas” y “causa”, lo cual refuerza la carga ideológica discursiva del texto.

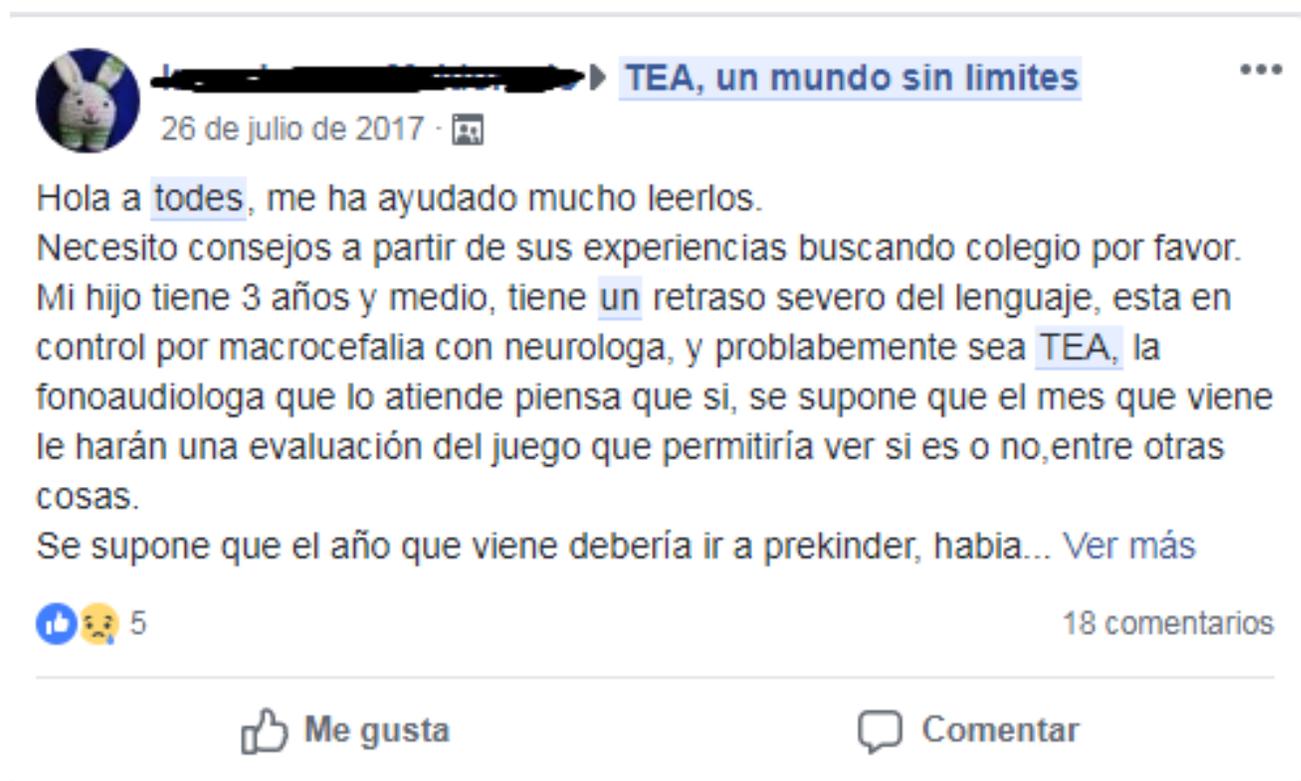


Imagen 2

La imagen 2 corresponde a una publicación hecha en el 2017 por un miembro de una asociación llamada “TEA, un mundo sin límites”. Este es un grupo cuyo objetivo es compartir experiencias, vivencias y consejos de familias o gente cercana a personas con Trastorno de Espectro Autista (TEA). En la publicación se aprecia la aplicación de la palabra “todes” en el encabezado del texto. Se observa el uso del lenguaje inclusivo o neutro de manera coloquial y espontánea para introducir un mensaje en el que el emisor plantea la situación de su hijo y pide consejos a la comunidad de Facebook. De esta forma, el uso del “todes” parece homologar a los receptores en una idea de inclusión respecto a la representación identitaria. Por otro lado, nuevamente es posible observar que la carga ideológico-

discursiva se ve reforzada por la construcción semántica mediante el uso de palabras como “retraso severo”, “macrocefalia”, “neuróloga” y “fonoaudióloga”. Si bien la imagen sólo presenta un fragmento de la publicación pareciera ser suficiente para establecer la relación entre el lenguaje inclusivo y los grupos vulnerables y/o subalternos.

Por último, otro elemento interesante que muestra la imagen 2 es el nivel de las reacciones suscitadas entre los usuarios, lo cual se representa tanto en los “me gusta” como en los comentarios. En el primer caso, los “me gusta” y principalmente, la presencia del *emoji* de “me entristece” que, a pesar de no ser muchos, añade una expresión de empatía y solidaridad por parte del resto de los miembros del grupo ante el caso expuesto. Igualmente, los comentarios complementan ese discurso de solidaridad ante la problemática.



Imagen 3

La imagen 3 corresponde a una publicación del grupo argentino “Argentinas autoconvocadas”. Este grupo está formado por mujeres y tiene como objetivo visibilizar la violencia de género que existe en el país. Cabe destacar que esta es la

única imagen de este trabajo que pertenece a un grupo asociado a género. Sin embargo, se puede observar que también presenta una función de utilidad pública a través de la difusión de personas desaparecidas o no localizadas. En esta publicación se aprecia el uso del lenguaje inclusivo de tres formas diferentes: "TODXS" y "buscarlxs" que usa la "X" como marca de neutralidad, "todas " y "todos" que separa el femenino del masculino" y "todes" e "hijos" que incorpora la "e" como vocal neutra. Esta imagen refiere a un mensaje de agradecimiento a los usuarios del grupo por su ayuda en la localización de una mujer y sus hijos que había sido reportada como desaparecida. En este ejemplo se puede la función del lenguaje inclusivo como marca de neutralidad. Sin embargo, también es posible observar una función social asociada a causas que trascienden la representación identitaria de género.



Imagen 4

La imagen 4 es la página oficial de una actriz argentina quien como figura pública hace un llamado para reunirse a exigir el derecho a la educación pública de calidad. En esta publicación se puede observar el uso del "todes" como marca de inclusión de género. No obstante, una vez más se observa su uso dentro de un contexto asociado a demandas sociales, en esta ocasión, la lucha por la educación gratuita y de calidad.

Por otro lado, esta imagen entrega otros elementos que son significativos. Desde la perspectiva semiótico-discursiva se observa las reacciones que son numerosas y fluctúan entre “me gusta”, “me divierte” y “me enoja”. Las 537 reacciones son manifestaciones de apoyo a esta causa o indignación frente a la problemática de la educación. Además, llama la atención tanto la cantidad de veces que fue compartida esta publicación como la cantidad de comentarios que tiene.



Imagen 5

La imagen 5 corresponde a la página de un particular que compartió la publicación de un noticiero chileno. En esta se muestra la fotografía de la entonces presidenta de Chile Michelle Bachelet y se cita parte de un discurso de la mandataria. En este texto, ella hace uso de la forma de lenguaje inclusivo al referir

a “todos”, “todas” y “todes” con el fin de destacar la importancia de la igualdad en Chile. El uso de esta marca textual se vincula a la necesidad de inclusión de género y queda clara la intención de incorporar dentro del discurso a toda la gama de género comprendida entre la clasificación binaria femenino/masculino. Sin embargo, la imagen 5 ofrece otros elementos significativos para este acercamiento como es el comentario del dueño de este perfil que introduce a la página del noticiero que comparte. Este usuario comienza reproduciendo formas del lenguaje inclusivo como el “todes”, “niñes” y “diputades”. Pero continúa la publicación con haciendo uso de cuatro *emojis* de caras exageradamente sonrientes. En este caso, el recurso de la hipérbole tiene como función reforzar la articulación de un discurso irónico en el cual la posición del usuario frente al lenguaje inclusivo es burlesca. En el siguiente párrafo, se lee un discurso en el cual el usuario expresa de manera explícita su rechazo al lenguaje inclusivo. El texto recupera palabras como “igualitaria”, “convivir”, “hombres y mujeres” que contrastan con el chilenismo “weas<sup>3</sup> tontas como estas”. Esta expresión peyorativa es la que articula la crítica al uso del lenguaje inclusivo. Si se observa y se compara el discurso del usuario frente al citado por el noticiero de Michelle Bachelet, llama la atención que el primero confunde la idea de igualdad con la de equidad. El usuario entiende igualdad a partir de la clasificación binaria del género: “hombres y mujeres.” Por el contrario, el segundo enfatiza la noción de igualdad como concepto incluyente de la diversidad sexual. Esto se manifiesta en la incorporación explícita de la palabra “todes”. Finalmente, el usuario en un intento de atenuar su propio discurso finaliza su publicación con otro *emoji* que pareciera estar lanzando un beso lo que simula la intencionalidad que el comentario vertido es un llamado a la unión y la convivencia igualitaria entre hombres y mujeres.

---

<sup>3</sup> De acuerdo con el portal de internet “asihablamos.com” el término “weas” se entiende como:

a. Dícese de los testículos y el escroto que los contiene.

b. “Weás”, acentuado de tal manera, quiere decir estupideces, imbecilidades, ñoñerías, etc.

En el caso de la aplicación del término en el corpus, corresponde a la segunda acepción.



*Imagen 6*

La imagen 6 corresponde a la página oficial de un medio de comunicación de Argentina y muestra un artículo en el cual se aborda el tema de la evolución del lenguaje inclusivo. Esta publicación presenta varios elementos significativos para analizar. En la ilustración central se observa la presencia de las diversas formas de lenguaje inclusivo. La disposición gráfica de ellas y los colores utilizados subrayan las formas neutras asociadas a la ideología de género en cuanto a la inclusión de la diversidad. No se incluyen formas asociadas a la clasificación binaria. Lo anterior permite afirmar que este medio de comunicación se inscribe en la postura de la ideología de género y, que, por lo tanto, se acerca a la idea de inclusión y diversidad.

Por otro lado, llama la atención la leyenda que introduce a la imagen. El emisor hace uso del lenguaje inclusivo refiriendo a sus receptores como “todes”, “chiques” y “amigues”. Luego, el título de la nota que hace referencia a la evolución del lenguaje inclusivo.

Por último, resulta significativo la frecuencia de reacciones que suscitó esta publicación: 117 *emojis* entre “me gusta”, “me divierte” y “me enoja”. Además de 58 comentarios y 7 veces compartido. Estas reacciones hacen evidencian la importancia de *Facebook* como instancia legitimadora en el nivel pragmático del lenguaje inclusivo.



Imagen 7

La imagen 7 corresponde a la página de “Fuerzas unidas por nuestros desaparecidos en Coahuila” (FUUNDEC Coahuila). Esta página tiene como objetivo difundir reportes de personas desaparecidas en México. La imagen 7 responde a la

página de este colectivo en el estado de Coahuila. Tal como se ha señalado anteriormente, esta agrupación no tiene matices asociados a grupos feministas. Sin embargo, también hace uso del lenguaje inclusivo como expresión solidaria de los grupos sociales vulnerables. La imagen destaca el reporte de desaparición de una niña de 13 años y al costado se hace la relatoría de las circunstancias del hecho. Sin embargo, la foto de la menor está atravesada por la palabra "LOCALIZADA!" Cabe señalar que esta leyenda está escrita en color rojo y en mayúsculas (tal como se transcribe). Es claro que el uso de estos elementos tiene por intención destacar la localización de la menor. Esta publicación está encabezada por un agradecimiento por parte del administrador del grupo de *Facebook* por la difusión del reporte y, además, informa sobre la aparición de la niña. El texto arranca haciendo uso de la forma "todos y todas." El uso de la duplicación del género se inscribe, de acuerdo con las propuestas de Miranda-Novoa a la perspectiva de género, en tanto que construye un discurso de género asociado a la postura binaria "sexo-género", "femenino-masculino".

Por otro lado, también llama la atención el uso del metalenguaje presente en el encabezado de agradecimiento y notificación del hallazgo de la menor en relación a la imagen central con la fotografía de la niña y la expresión de "LOCALIZADA!" El recurso retórico del pleonasma opera como un intensificador en cuanto a la buena noticia que se está transmitiendo. Además, puede interpretarse también como un gesto de cortesía con "todos y todas" los que forman parte de esta comunidad.

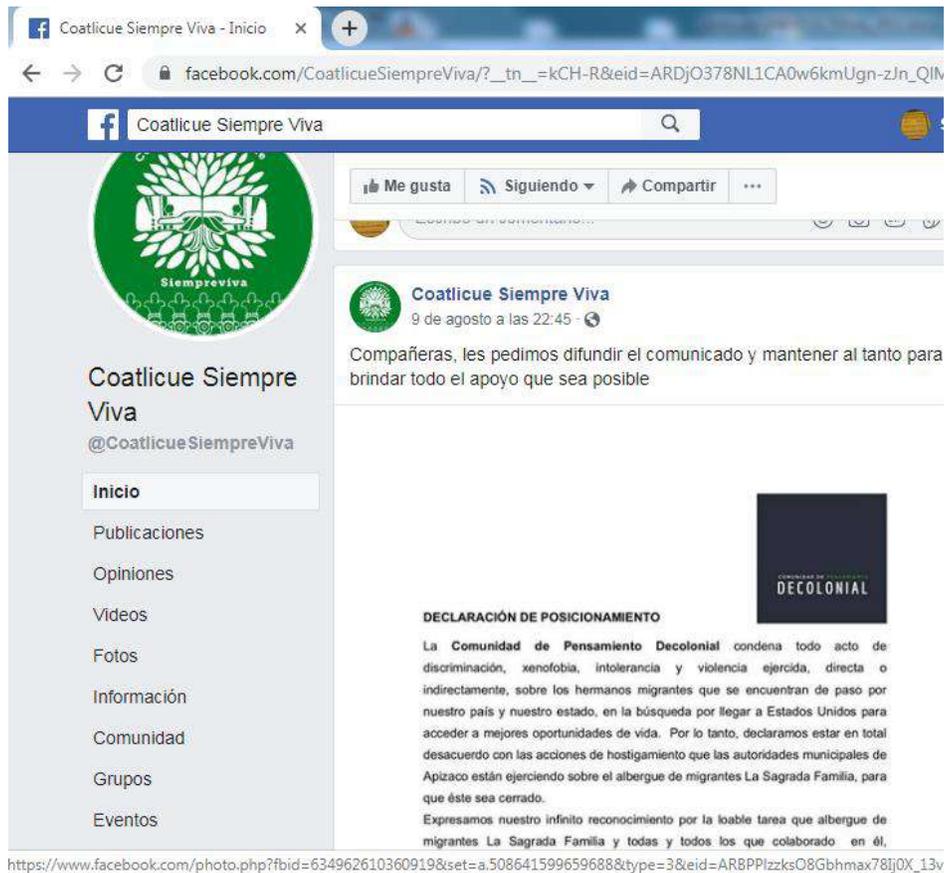


Imagen 8

La última imagen corresponde a la página de Facebook del colectivo “Coaticue Siempre Viva”. Esta agrupación se autodefine como una entidad decolonial feminista que se suma a otras causas como el antipatriarcado y el antirracismo. En esta publicación se observa que esta asociación está compartiendo un comunicado de otro colectivo llamado “Comunidad de pensamiento decolonial”. Este texto es una declaración de posicionamiento del grupo frente a hechos de hostigamiento por parte de las autoridades municipales de Apizaco contra los migrantes que cruzan México para llegar a Estados Unidos. Esta declaratoria repudia los hechos acaecidos en el albergue de migrantes Sagrada Familia y expresa su agradecimiento y solidaridad con la comunidad que lo integra. En este comunicado resulta significativo el uso del lenguaje inclusivo binario que recurre a la

duplicación del término “todos y todas”. Sin embargo, se destaca la sintaxis de esta duplicación: “todas y todos”. El orden de la duplicación invierte el uso convencional que tiende a usar al inicio la forma masculina y luego la femenina. Esta inversión posiciona en primer lugar a lo femenino lo cual hace pensar en dos posibles lecturas: por una parte a las formas de cortesía social tradicionales asociadas a la idea de “las damas primero” o por otra parte, a subrayar la primacía de lo femenino ante lo masculino. No obstante, en ambas opciones, es destacable el hecho que el colectivo se inscribe en la perspectiva binaria de género. Por tanto, queda en el implícito la idea de una concepción de género que construye su discurso de inclusión desde la postura binaria de lo femenino y lo masculino. Por otro lado, el colectivo “Coatlicue Siempre Viva”, al compartir esta declaratoria lo introduce con una leyenda en el cual solicita a la comunidad ayudar a compartir e informar sobre esta situación. Se debe destacar que este mensaje va dirigido a un receptor femenino explicitado en la palabra “compañeras” que encabeza el mensaje. En este sentido queda claro el posicionamiento de género de esta comunidad al apelar sólo a mujeres. Si bien se establece la diferencia ideológica de ambas colectividades respecto al género, es posible entender que reproducir o difundir el posicionamiento de este grupo frente a un conflicto social funciona como un gesto de solidaridad entre grupos vulnerables.

## **Resultados**

Luego del análisis de esta muestra se exponen algunos resultados parciales del trabajo:

- a. El lenguaje inclusivo es la manifestación de una necesidad real de hacer visible a las minorías de género lo cual, en la muestra, queda claro al observar la evolución del mismo desde el uso diferenciado del femenino y el masculino hasta la incorporación de la “e” como representación de neutralidad de género o vocal neutra.

- b. A pesar de que el origen de este tipo de lenguaje tiene que ver con la identidad de género y su visibilidad en la actualidad, su uso ha trascendido al género y es asumido por otros grupos asociados a las minorías. Por tanto, el lenguaje inclusivo forma parte del recurso discursivo de los grupos subalternos o contra hegemónicos.
- c. Las redes sociales, *Facebook* específicamente, se muestra como el dispositivo idóneo para la rearticulación pragmática del lenguaje. Dentro de esta semiosfera los mecanismos de legitimación, distribución y recepción del discurso también se rearticulan.
- d. En la muestra analizada se observa que el uso del lenguaje inclusivo no sólo opera como un mecanismo para hacer visible la diferencia, sino también funciona como un elemento constitutivo de un discurso compensatorio.

### **Bibliografía**

- Barthes, R. (1964). "Rhétorique de l'image". *Communications*, 4, *Recherches sémiologiques*. pp. 40-51
- Cros, E. (1999). "Un ejemplo de relato corto: el texto cultural y su impacto sobre la imagen identitaria". *Revista canadiense de estudios hispánicos*, vol. XXIII, núm. 3, pp-389-397.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, México. (2016). *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH*. Fuente electrónica:<http://www.cdhezac.org.mx/TRANSPARENCIA/vinculos/GuiaLenguajeIncluyente.pdf>
- Ejemplo de calambur. (2009). Obtenido de <https://www.retoricas.com/2009/06/1-ejemplo-de-calambur.html>

- García, N. (1989). "El debate posmoderno en Iberoamérica". *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm.462. pp 79-92.
- García, N (2004). *Culturas híbridas; estrategias para entrar y salir de la Modernidad*. México: Grijalbo.
- García, N (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Guichard, C. (2010). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*, México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- Lotman, I. (1996): *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto* [trad. Desiderio Navarro], Madrid: Cátedra.
- Lotman, I (2013): *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona; España; Gedisa.
- Movimiento de Izquierda Revolucionaria. (2020). Obtenido de: <https://mir-chile.cl/>
- Novoa-Miranda, M. (2013). "Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género". *Díkaion*, v.21,n. 2, p. 337-356.
- Pérez, M. (2016). *Manual para el uso del lenguaje incluyente y con perspectiva de género*. Fuente electrónica:[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183695/Manual\\_Lenguaje\\_Incluyente\\_con\\_perspectiva\\_de\\_g\\_nero-octubre-2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/183695/Manual_Lenguaje_Incluyente_con_perspectiva_de_g_nero-octubre-2016.pdf)
- Weas. (s. f.). Obtenido de: <https://www.asihablamos.com/word/palabra/Weas.php>



## **1.3**

# **EL SEXISMO Y EL MACHISMO OCULTOS EN PERSONAJES PÚBLICOS**

**Kenia Jazmín Iriarte Castro**

*Universidad Autónoma de Occidente Campus Regional Culiacán Sinaloa*

### **Introducción**

El sexismo y el machismo son temas que en los años han adquirido mucha importancia, se cree que se ha erradicado cuando en realidad sigue siendo muy latente en la actualidad.

En los medios masivos de comunicación aún podemos observar este fenómeno. Diversas figuras públicas hacen comentarios de esta índole, algunas veces inconscientemente, otras para crear empatía con el público, o de una manera sarcástica y humorística sin darse cuenta de la verdadera gravedad del tema.

En México podemos observar este fenómeno incluso en algo tan cotidiano como la televisión, el internet, la radio, entre otros. Algunos comentaristas y conductores son participes de dicho tema.

Para entender mejor este trabajo es necesario conocer lo que supone el machismo y el sexismo desde sus orígenes, como ha evolucionado a través del tiempo, sus ramificaciones y como actualmente podemos percibirlo, dado que esto se ha normalizado tanto que no causa ningún ruido, ni controversia al ser

escuchado día con día en lugares tan común<sup>1</sup> como los anteriormente mencionados.

Cabe mencionar que el sexismo y el machismo son algo tan cotidiano en nuestra vida que es muy difícil poder erradicarlo por completo; mientras más seamos los que estemos conscientes de la importancia que tiene poder eliminar cada uno de los comportamientos que estamos acostumbrados a hacer y decir, más fácil será que podamos suprimir de nuestras vidas algo que solamente causa una separación social, daño y disgusto a quienes han enfrentado una situación machista o sexista.

Para poder eliminar estos fenómenos es importante que las personas conozcan sobre el tema, dejar de normalizar algo tan importante como el machismo y sexismo hay que saber detectar donde esta cada uno de estos temas, no celebrar las frases y no hacer comentarios con índole machista o sexista, tratar de erradicar este comportamiento en uno mismo es el primer paso para poder hacer un cambio en los demás.

## **Objetivos**

El presente trabajo tiene la finalidad de indagar y tratar de concienciar que el machismo y el sexismo aún existen de una manera distinta a la que se conoce normalmente.

El objetivo principal es concienciar al lector sobre la normalización que tiene el machismo y el sexismo en nuestro país, para que este tenga la iniciativa de dejar de ser partícipe.

Tratar que el lector sea consciente de sus acciones diarias para que en el momento que se dé cuenta que está haciendo comentarios machistas o sexista, se

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolló durante una estancia de investigación del Programa Verano Delfín realizada de Julio a Agosto de 2019, bajo la tutoría de la Dra. María Eugenia Flores.

frene a sí mismo o pueda detener de manera coherente a quienes en su alrededor lo hacen.

## **Metodología**

La metodología empleada es mixta: cualitativa y cuantitativa; la investigación se da con base en la observación de videos de diferentes comentaristas, para formar un *corpus*. Se seleccionaron aquellos videos donde se encontró que el machismo y el sexismo, lo utilizan con el fin de crear empatía con el público. También se utilizaron teorías sobre sexismo, machismo y masculinidades para fundamentar lo que se encontró y explicar el fenómeno. Después de tener claro qué fenómenos se presentaban en los videos se hicieron unas tablas contabilizando cuantas veces se repetía los conceptos encontrados en las teorías que se solicitaron.

## **Machismo y sexismo**

Antes de entrar de lleno al tema es importante definir qué es machismo y qué es sexismo.

### ***¿Qué es el machismo?***

La Real Academia Española (RAE, 2019) define el *machismo* como la actitud de prepotencia de los hombres hacia la mujer. Se trata de un conjunto de prácticas, comportamientos y dichos que resultan ofensivos contra el género femenino.

Esto quiere decir que según la RAE el machismo es todo aquel comportamiento que un hombre tiene hacia una mujer con violencia, algunos ejemplos de esto es cuando tu pareja no te deja vestir como tú quieres, que no te permite salir si no es con él, que te golpea o te agrede verbalmente, cabe mencionar que este tipo de comportamiento no solo viene de una pareja, un ejemplo también es que tus papás no te deje estudiar porque “la mujer se dedica al hogar” o en otros casos cuando no te dejan practicar un deporte como futbol soccer, futbol americano, basquetbol,

béisbol, entre otros, porque son deportes de fuerza y agresividad, por tal razón hay quienes creen que las mujeres no deben de practicarlos, en el caso de los hombres también sufren del machismo cuando son reprimidos de sus emociones, hay quienes les gusta bailar y sus padres no los dejan porque bailar “es para niñas” cuando escuchan frases como “nos seas puto”, “pinche jotito” y “ya vas a llorar como nena”; están siendo violentados verbalmente de una manera machista por la creencia de que el hombre no se debe comportar de cierta manera.

Con el paso del tiempo diferentes autores han llegado a la conclusión de que para tener una definición concreta del machismo habrá que tomar en cuenta la evolución que ha ido teniendo con el paso de los años, el machismo no solo se trata de conductas y comportamientos, sino también de las mismas creencias que han ido formando al hombre y a la mujer, cabe mencionar que en la actualidad se ha confirmado que no solo el hombre puede ser machista sino también la mujer, esta es participe del machismo cuando educa al hombre, desde niños los hombres están vulnerables a frases como “los hombres no lloran”, “no seas maricón” y “tienes que ser fuerte como hombre” que normalmente son los padres quienes repetitivamente hacen estos comentarios, cuando se tienen hijos de sexos diferentes la mamá educa al hombre de una manera machista, es decir, al hombre le inculcan la idea de que debe de trabajar para mantener a la mujer solamente y que no importa si tiene más de una mujer siempre y cuando pueda mantenerlas, que los labores del hogar son para las mujeres, un hombre debe ser atendido por una mujer, y a la mujer la educan que ella debe ser frágil, sumisa y dedicada un cien por ciento al hogar y al marido, por tal razón el machismo siempre comienza en casa. Rojas Marcos señala que:

El culto al “macho”, o dicho de otra forma, la celebración de los atributos estereotipados que representan una masculinidad reducida a la dureza, la agresividad y la ausencia de sentimientos, ha servido históricamente

para legitimar y reproducir la existencia del patriarcado mediante una “glorificación de sus privilegios” (Rojas, p. 16).

*¿Qué es el sexismo?*

La RAE (2019) define el *sexismo* como “Discriminación a las personas por razón de sexo” es decir que el sexismo es cuando se discrimina o se hace menos a alguien por el simple hecho de ser mujer u hombre un ejemplo de esto es cuando se cree que por ser mujer eres más inteligente que un hombre, o que por ser hombre eres mucho más fuerte que una mujer.

Existen diferentes tipos de sexismo “Hay dos formas de sexismo lingüístico, una léxica y otra sintáctica. Se incurre en sexismo léxico por razón de utilizar ciertas palabras que pueden identificarse aisladamente. Se incurre en sexismo sintáctico cuando la discriminación se debe a la forma de construir la frase y no al empleo de una cierta palabra aislada” (García Maseguer, 2001, p.1).

El primero es principalmente cuando se refiere a las palabras utilizadas para definir a cada sexo y que estas pueden ser una ofensa, un ejemplo es para referirse a una mujer es importante el status social, dado que si le dices señora a alguien que no tiene hijos podría ser una ofensa ya que es “señorita”, otro ejemplo es referirse a la mujer como propiedad del hombre “Ayer vi a Carlos con su mujer” en este caso cosificas a la mujer, dándole un sentido de pertenencia como si fuera algo, propiedad de Carlos, es muy extraño escuchar “Ayer vi a Carla con su hombre” y realmente esa es una frase sexista. La segunda está ligado a los estereotipos que las personas tienen para cada uno de los sexos, que la mujer rubia es mucho más bonita que las morenas, que el hombre debe ser más fuerte y fornido que la mujer, la mujer debe ser delgada y bonita.

El lenguaje sexista es el trato asimétrico de mujeres y hombres y de todo lo asociado con lo femenino y lo masculino de las sociedades patriarcales llevado al

nivel lingüístico; que al excluir, marginar o invisibilizar a las mujeres y lo femenino y sus aportes a la sociedad naturaliza, refuerza y perpetúa el trato discriminatorio y misógino hacia las mujeres (Facio, s.f., p. 6).

Ahora que conocemos un poco sobre el tema pongamos en contexto cada uno de estos, el machismo con los años ha evolucionado, hay quienes piensan que este ya no existe porque las mujeres ya tenemos más voz y voto en las decisiones que se toman en nuestro país y en el mundo también, ya tenemos más derechos y en muchas cosas ya somos vistas como iguales a los hombres, pero aún sigue habiendo esas pequeñas brechas donde por ejemplo por ser mujer no te pagan lo mismo que el hombre, ese ejemplo es para ambos temas, debido a que es una injusticia que por ser mujer tengas un salario menor al de tu compañero de trabajo que es hombre, y que hace exactamente lo mismo que tú en el trabajo, todavía hay hombres que no permiten que la mujer trabaje o estudie, aún hay los colores para niñas y niños, los deportes que un hombre puede practicar y que una mujer no. En este caso, podemos darnos cuenta que en el fútbol cuando es una copa mundial no se le hace difusión a los equipos femeninos porque se cree que las mujeres no lo juegan tan bien como los hombres, en cambio la publicidad que este deporte tiene cuando se trata de la liga masculina es inmensa, y en realidad la liga femenil juega igual de bien que los hombres, pero se sigue teniendo la creencia que por ser mujeres no es así. Hay bastantes ejemplos que podría poner. A continuación leeremos unos pocos de frases que varios comentaristas han hecho.

### **El sexismo y el machismo en personajes públicos**

Tras días de observación de diferentes videos se llegó a la conclusión de que en México hay diversas figuras públicas que son participes de lo que anteriormente se explicó. Nos enfocaremos en cuatro de ellos, Luis García, Martinoli, Chumel Torres y Franco Escamilla, que cotidianamente hacen comentarios que son referente a los

temas que abordamos y a pesar de ser de mal gusto la gente aplaude y se ríe de sus frases.

Luis García, un comentarista de fútbol de tv azteca famoso por sus frases refiriéndose a él mismo como la figura femenina, en sus videos hace comentarios hacia los jugadores de fútbol como “a mí me seduce en todos los sentidos”, “es un tipo técnicamente delicioso”, “es de los delanteros que más me seduce”, “por favor Mauro hazme dos mil millones de hijos” y “Mauro sé que estás casado, yo también, pero te amo, te declaro mi amor” se expresa de esa manera con la finalidad de dar a entender a la audiencia que realmente es un buen jugador de quien se habla. Las personas por lo general procuran que el padre o la madre de sus hijos sea una persona admirable, por tal razón utiliza la frase “hazme un hijo” que aunque sabe que él como hombre no puede concebir, es una manera poco común de tratar de “halagar” a la persona. Este tipo de comentarios es parte de la fachada que tiene como figura pública,

Presenta dos tipos de actividades: la expresión que un individuo da y la expresión que emana de él, siendo la primera producida por los símbolos verbales o sus sustitutos y la segunda por las acciones que los demás toman como rasgos del individuo. Y utiliza el término “fachada” para señalar la dotación expresiva de tipo corriente que un individuo usa durante una actuación, ya sea de forma intencional o de manera inconsciente. (Goffman, 1967, pp. 3 y 4)

El término *rostro* (*face*) puede definirse como el valor social positivo que una persona efectivamente reclama para sí misma a través del guion que otros asumen que ha representado durante un contacto determinado. El rostro es una imagen de sí mismo, delineada en términos de atributos socialmente aprobados: una imagen que otros pueden compartir, como cuando una persona hace una buena exhibición

de su profesión o religión, haciendo una buena exhibición de sí mismo (Goffman, 1967).

Luis García se crea el personaje de él como figura femenina ante los medios para establecer empatía con el público al que se dirige, si reflexionamos un poco sobre lo que Goffman nos dice que es el *face* nos podremos dar cuenta que en realidad no es una imagen buena la que él está dando ante los demás pero la sociedad lo tiene tan aceptado que no hay problema en que un hombre frente a los medios, como un papel de actor que debe tener, haga este tipo de comentarios o se convierta en el macho que no tema decir frases de procedencia femenina, sin embargo lo que realmente hace es que inconscientemente está degradando a la mujer a que solo sirve para tener hijos y que cuando se admira a alguien es con la finalidad de concebir un hijo con tal persona, es una actuación frente a los medios, una imagen que le ha funcionado pero que realmente oculta términos sexistas. Un hombre por naturaleza no puede concebir un hijo, al presentar esta imagen como figura femenina está determinando que la finalidad de la mujer es tener hijos. Cabe mencionar que este comentarista tiene una sección llamada “hazme un hijo” donde siempre que hay partidos relevantes de alguna selección de fútbol da su opinión sobre los jugadores y todos aquellos que para su criterio hicieron una muy buena jugada utiliza la frase “hazme un hijo” esto con el fin de resaltar que fue un excelente jugador en el partido, utiliza la ironía para que su audiencia lo siga y él pueda seguir con su imagen ante los medios, ya que siempre que hace sus comentarios se espera que el haga alguna referencia a que están muy guapos, que están “deliciosos” y su ya más famosa frase “hazme un hijo”. La popularidad de esto se debe a que por lo regular un hombre no se anima a hacer este tipo de comentarios tan abiertamente por miedo a ser juzgado de homosexual.

### **El machismo y el sexismo implícito para hombres**

Chumel Torres es un comentarista *YouTube* que actualmente trabaja para la televisora de HBO. Su programa principalmente es dar noticias de momento, su personaje es directo, sincero, pero suele ofender y criticar mucho a otras figuras públicas o hace comentarios ofensivos hacia otras personas, en su video "futbolistas en el closet" donde su finalidad es decir que más de uno de los futbolistas que existen en todo el mundo son homosexuales, pero como el fútbol es un deporte para hombres no es bien visto que haya un homosexual en estos equipos, en este video aparentemente defiende la homosexualidad, diciendo que todos son libres de vivir su sexualidad y que nadie debería salir del closet pero inconscientemente sus comentarios toman un giro sexista, "si gritas puto en una competencia de clavados todo mundo dice: ¿yo? ¿Ellos? O..." La finalidad de esto es principalmente para crear empatía, hacer reír al público televidente pero se está mofando de un deporte aparentemente femenino. Se cree que los deportes donde no usas fuerza física no es un deporte masculino por lo tanto la sociedad clasifica estos deportes como que en ellos hay más varones afeminados.

"Nacemos con un sexo de macho de la especie humana. El sexo se refiere a las características biológicas con las que nacemos. Pero el género se refiere a las características que la sociedad le asigna a cada uno de los sexos. Es lo aprendido" (Campos, 2007, p. 44). Lo que Campos nos dice es que nuestro sexo es más que nuestro aparato reproductor, con lo que nacemos, también se nos clasifica según las normas que debemos seguir en sociedad, se nos asigna un sexo según con lo que nacemos y referente a eso podemos ver como la sociedad te pide que te comportes, el hombre tiene que ser fuerte y macho, no tener miedo, no mostrar emociones, ser el soporte de un hogar, mientras que la mujer tiene que ser sumisa, delicada, sentimental, frágil y dedicada al hogar, al marido y a los hijos, una idea errónea de

lo que debemos hacer, cabe aclarar que con el paso del tiempo esos esquemas han ido disminuyendo, pero aún no se han eliminado por completo.

La ofensa de decirle *puto* a un hombre viene a que esta palabra es utilizada en términos femeninos, el origen de esta palabra es para denigrar a las mujeres que se ganan la vida a través de su sexualidad, sin embargo cuando se utiliza para ofender a un hombre es denigrarlo a ser alguien afeminado, no con la finalidad de que este vende su cuerpo sino que se comporta como una mujer, ya que es una ofensa afeminada cuando se utiliza hacia al hombre. Etiqueta a que todos los hombres que practican dicho deporte son hombres afeminados, que practicar la natación es para mujeres y 'putitos'.

Los hablantes tenemos archivado en nuestro interior una gramática y un diccionario, gracias a lo cual podemos comunicarnos. Cuando somos oyentes o lectores, nuestro cerebro funciona como una máquina bien entrenada para encontrar significados a los mensajes lingüísticos, verbales o escritos. Pero atención, en cuanto el cerebro capta el primer significado aceptable, se produce un bloqueo y la máquina humana deja de buscar otros significados posibles. Este fenómeno es causa de muchos errores, en particular en el terreno del sexismo lingüístico. (García Maseguer, 2001, p. 3)

Inconscientemente nuestro cerebro asocia que la palabra 'puto' es para el uso ofensivo de un hombre que ante la sociedad "no se comporta como tal", que no sigue las normas que esta misma le ha dado.

“Decir puto no es tradición, no es el mole, el jarabe tapatío, o tener fantasías con Salma Hayek<sup>2</sup>” Chumel Torres al decir esta frase está convirtiendo a Salma Hayek en un objeto para la satisfacción del hombre, como anteriormente se mencionó en la sociedad aún se vive con la creencia de que la mujer esta para el beneficio del hombre, para satisfacerlo en lo que el necesite y servirle. Decir puto es una expresión homofóbica ya que así se dirigen a los niños u hombres que no cumplen con su rol de macho, las personas lo utilizan como insulto ya que para ellos la pareja tradicional es la única que debería existir. “Una cultura que considera que mujeres y hombres son “complementarios” lo hace no sólo para la procreación sino también para el amor y el erotismo” (Lamas, 2007, p. 6). Por su parte es muy normal hacer comentarios sexistas a la mujer ya que es la idea que han construido a través del tiempo, que la mujer es un objeto sexual para beneficio del hombre.

Franco Escamilla, un comediante mexicano, también partícipe de las frases machistas y sexistas que hacen alusión a que si el hombre llora o expresa su sentimientos “Aquí van los hombres, allá los ‘putitos” “para hacerte llorar como nena” frases utilizadas en un monologo que habla sobre su esposa, el contexto de estas frases viene de que cuando una mujer se pelea con su pareja lo platica con sus amigas, pero un hombre no puede hablar de sus sentimientos con sus amigos porque es considerado ‘puto’, un hombre no está hecho para expresar sus sentimientos ante los demás, según las creencias machistas que hay. Goffman (1959) nos dice que depende del contexto es como nosotros actuamos. La sociedad ha creado la figura varonil de una manera, un hombre no puede verse afeminado frente a los demás por tal razón le es imposible hablar de sus sentimientos con sus amigos, el contexto de “aquí van los hombres, allá los putitos” es porque si te pasa algo triste no les he permitido en una reunión hablarlo con sus amigos. “El medio

---

<sup>2</sup> Salma Hayek Jiménez, conocida como Salma Hayek, es una actriz de cine, teatro y televisión mexicana, así como empresaria y productora. Se le considera una de las figuras mexicanas que han alcanzado mayor notoriedad en Hollywood.

tiende a permanecer fijo, de manera que los que usan un medio determinado como parte de su actuación no pueden comenzar a actuar hasta haber llegado al lugar conveniente, y deben terminar su actuación cuando lo abandonan” (Goffman, 1959, p. 36), en este caso un hombre siempre debe actuar fuerte emocionalmente, no dejarse ver débil ante los demás, una manera inconsciente de seguir alimentando el machismo.

### **El machismo y el sexismo físico**

Actualmente no es extraño escuchar frases como “estas muy gordita”, “con ese cuerpo como le vas a gustar a alguien”, “deberías comer menos”, entre otras. Esto sucede porque una mujer debe ser sexy a la vista para que el hombre se sienta atraído hacia ella, esto según lo que la sociedad a determinado, es un estándar de belleza que alienta a la mujer a “verse perfecta” y así podrá satisfacer a su pareja en todos los sentidos, estamos rodeados de estándares de belleza falsos en internet, televisión, cine, revistas, etc., al no cumplir con tal estándar muchas mujeres optan por la operaciones. Muchas mujeres son criticadas por hacerse cambios notorios, en especial personajes famosos. En México hay una famosa frase que dice: *no hay peor enemigo de un mexicano que otro mexicano*. Cuando un mexicano está triunfando fuera de su país suele recibir muchas críticas.

Chumel Torres en su video “Latinos enemigos” dice: “Estados Unidos el país de las oportunidades la tierra de la libertad, y donde los sueños se cumplen dónde te haces las cirugías adecuadas (muestra fotos de Eiza González<sup>3</sup>)”. El sueño americano es muy común en Latinoamérica, se cree que ir a estados unidos vas a poder triunfar y tener un mejor sueldo. Cuando una mujer latina está triunfando en este país suele ser criticada y se piensa que alcanzan el éxito ya sea por las relaciones

---

<sup>3</sup> Eiza González es una actriz y cantante mexicana, conocida por sus papeles de Lola Valente y Clara Molina en la series, Lola, érase una vez y Sueña conmigo. Actualmente reside en Hollywood teniendo papeles pequeños en diversas películas. Ha sido criticada por su cambio físico debido a que esta actriz se ha sometido a diversas cirugías.

que llegan a tener con personas importantes en el medio, o porque se realizan ciertas cirugías para verse como las mujeres que normalmente son exitosas, los cambios que la actriz Eiza Gonzales tuvo fueron muy criticados cuando ella llegó a Hollywood. Por eso Chumel hace alusión de una manera totalmente sarcástica e irónica a que los sueños que cumplen siempre y cuando tengas las cirugías necesarias. Al mostrar una foto de Eiza Gonzales y sus cambios físicos busca burlarse de ella, esto con el fin de ser parte de una sociedad que en ese momento se burlaba y criticaba a la actriz por sus nuevos papeles en Hollywood.

Žižek dice: “El rostro humano en las relaciones diarias con otras personas está fetichizado, ya que oculta la “cara verdadera” que constituye la realidad última de nuestro prójimo” (2002). En el mundo del espectáculo es normal que las personas busquen verse bien, y es verdad que siempre se va a buscar “el rostro bonito” por tal razón se orilla a todos los que participan de este medio y a los que quieren participar a no mostrar su verdadero yo, cambian drásticamente su apariencia, el machismo y el sexismo juegan un papel importante en esto, la mujer suele ser violentada, menospreciada y humillada cuando no cumple con los estándares de belleza que la sociedad impone. “[...] el control de los hombres sobre las mujeres, ubicándolas como grupo inferior y subordinado y manifestándose frente a las mujeres que no son estereotípicamente femeninas” (Glick & Fiske, 2001, p. 8).

Como mujer siempre se espera que nuestra imagen sea femenina, que nos preocupemos por vernos bien, maquillarnos, vestirnos a la moda, estar delgadas, tener un cuerpo “perfecto” cuando la realidad es que no somos como se ve en televisión, la mercadotecnia que existe vende a la mujer como un objeto algo que tiene que ser hermoso a la vista y perfecto en todo sentido, constantemente vivimos con el machismo impreso en una revista, en una publicidad, en los anuncios de televisión, donde denigran a la mujer y la cosifican como un objeto sexual.

El hombre es enseñado desde muy joven a ser un macho, metiéndole la idea de que mientras más mujeres conquiste mejor, más hombre va a ser, por eso siempre es importante para ellos tener bastante mujeres y conservar las “pruebas” de dicha aventura con la finalidad de probar su hombría. “las actitudes que adopta la sociedad inscrita en la normalidad con respecto a una persona estigmatizada, responden a una ideología construida para explicar la inferioridad de la persona en cuestión y, por tanto, el peligro en que se constituye (Goffman, 1963), querer demostrar que un hombre es más hombre por el hecho de tener más mujeres y menospreciar a la mujer que ha estado con bastantes hombres es una actitud machista y sexista que la sociedad ha contribuido y enseñado a cada uno de nosotros desde que somos niños, aquellos que no han aprendido a cuestionarse si realmente está bien o no lo que nos dicen son quienes adoptan actitudes machistas contra la mujer en este tipo de casos.

“Y para todas esas madres irresponsables que mandan nudes por snapchat<sup>4</sup>, gracias” frase utilizada por Chumel Torres. En contexto en su video habla sobre los latinos que a pesar de tener tantas cosas en común los diferentes países latinos entre ellos no se llevan bien, hace referencia a que México y otros países latinoamericanos están lejos de parecer la unión europea, y a pesar de que la unión europea no es la mejor, hace la comparación que Latinoamérica es la madre irresponsable que no cuida a su niño por estar en redes sociales. Con el paso del tiempo las redes sociales juegan un papel importante en la vida de las personas, por tal razón el conductor hace alusión a esta red social, normalizando y denigrando a la mujer porque constantemente “recibe” nudes por esta aplicación y etiquetando que las mujeres que hacen este tipo de acciones y que tienen hijos son madres irresponsables, principalmente está convirtiendo a la mujer en un objeto para el beneficio de él mismo y tomando una actitud machista en que la mujer debe estar

---

<sup>4</sup> Red social que actualmente es muy utilizada para mandar nudes o cosas sexuales debido a que en el momento que se ven se borran no quedan guardadas.

siempre al pendiente de los hijos, inconscientemente diciendo que su labor es dedicarse a los hijos, aunque agradece que existan estas madres irresponsables que le mandan sus fotos provocativas, no deja de ser un comentario de precedencia machista.

En ambientes de hombres, la necesidad de hablar de aventuras sexuales a través de relatos reales o ficticios, chistes, anécdotas o uso frecuente de vocabulario que hace alusión al pene o a la sexualidad, es una manera de poner en práctica esta demostración permanente de la sexualidad activa. (Campos. 2007, p.56)

Los hombres, por lo general, sienten la necesidad de presumir cuantas veces han tenido una aventura con una mujer y con cuantas mujeres han tenido una aventura, esto porque se les inculca desde pequeños a través de películas y comentarios que los padres hacen que un hombre es quien más mujeres tiene.

Para los hombres es de suma importancia que su miembro sea de un mayor tamaño ya que se tiene la creencia que entre más grande más placer puede producirle a la mujer y si no tiene un miembro de un tamaño considerado grande para el hombre es importante poder satisfacer a la mujer con una duración máxima durante el coito. Es una idea errónea que se tiene, el hombre normalmente se preocupa por que el tamaño de su miembro sea considerado grande a la vista de los demás, suele a ser tan importante que en la actualidad existen operaciones para el crecimiento del pene, esta es una creencia de precedencia machista puesto que como anteriormente se mencionó el poder tener y satisfacer a muchas mujeres se hace ser “más hombre” y aquel hombre que es visto con un miembro grande es admirado ante la sociedad, puesto que aún existen esas ideas. “¿Qué prefieres doctor, tenerla como Zague<sup>5</sup> o aguantar como el gran campeón sobre el ring?”, una

---

<sup>5</sup> Luis Roberto Alves, más conocido como Zague o Zaguinho, es un exfutbolista mexicano de ascendencia brasileña. Jugó para los equipos América, Atlante y Necaxa en México y en Brasil para

interrogante echa de parte del comentarista Martinoli a su compañero Luis García, a la cual la respuesta de Luis García fue “aguantar como gran campeón del ring, de que me sirve tenerla como Zague si terminare rápido y no voy a poder satisfacer a la dama” su respuesta refuerza la idea de que si no sabes satisfacer en la cama como te vas a ser llamar un buen hombre. Todo es parte de una imagen que el hombre debe guardar frente a la sociedad, él no puede decir ni dejar ver que no sabe cómo satisfacer a una mujer, debe presumir sus conquistas, aunque muchas de ellas no sean reales, pues si en algún momento no lo hacen es crítica a que es un hombre afeminado, cabe mencionar que no solo para el hombre es algo importante.

Franco Escamilla dice: “nadie quiere conocer al hombre más rápido del mundo. Que miedo ¿no? Como mujer que te lo presenten como amigo, mira Jessica él es flash<sup>6</sup>, y el bato zas ya te violó”. Este comediante hace alusión a la rapidez y satisfacción que debe un hombre cumplirle a la mujer haciendo una pregunta retórica a que si las mujeres conocieran al hombre más rápido del mundo tendría miedo a tener una relación con él, utiliza el sarcasmo, ya que su súper poder no tiene nada que ver, tener el poder de ser rápido sin ser visto al momento no significa que mantener relaciones sexuales fuera igual, le da importancia a que si el hombre es lo suficiente para satisfacer a la mujer, hace la suposición de que para una mujer también es feo conocer a alguien así.

Ducrot dice: “Implícito es todo aquello que se dice sin decirlo explícitamente en cualquier discurso, ya sea hablado, escrito, dibujado, etc. sin embargo, es necesaria la participación del locutor que enuncia y el alocutario que debe descifrar el código y entender el implícito” (Ducrot, 2001, p. 5).

---

el Corinthians. A mediados de 2018 se hace público un video íntimo de este futbolista, por eso la alusión a su miembro.

<sup>6</sup> Flash es el nombre de varios superhéroes ficticios que aparecen en los cómics estadounidenses publicados por DC Comics. Posee "súper velocidad", que incluye la capacidad de correr, moverse y pensar extremadamente rápido, también puede atravesar la materia sólida, usar reflejos sobrehumanos y aparentemente violar ciertas leyes de la física, como superar la velocidad de la luz.

No siempre lo que se dice es lo que realmente se quiere decir, se deja a la interpretación del receptor esto puede ser contraproducente en varios casos, sin embargo es importante ver el contexto de lo que se dice para darle una interpretación más asertiva, un ejemplo es cuando en un video en conjunto de Martinoli con Luis García, Martinoli dice “ahorita vas a ver cómo te meto la guayaba por el chamoy” Martinoli utiliza el implícito de una manera sexual, donde dice de manera sarcástica y en broma que le meterá su miembro por el ano.

En este caso es muy importante la palabra contexto debido a que las palabras guayaba y chamoy que Martinoli utiliza normalmente se les da un significado diferente, guayaba es un fruto que mucho de nosotros conocemos y comemos, pero también se utiliza para la referencia del aparato reproductor femenino, es decir la vagina, y chamoy es un preparado de varios frutos molidos con azúcar para darle un sabor enchiloso y algunas veces dulce a alguna botana que se quiera comer, pero al utilizar estas dos palabras en conjunto emplea el albur, según la RAE en México Albur significa: “juego de palabras de doble sentido”. En el comentario hace alusión a la Guayaba como su pene mientras que le dice a un hombre que se lo meterá por el chamoy, el contexto es importante debido a que como se lo dijo a una figura varonil el significado de *Chamoy* hace alusión al ano, diciendo que meterá su pene por el ano Martinoli al decirle esa frase a un hombre cambia totalmente el sentido de la frase que utiliza de manera sarcástica, para amenazar a su compañero a que guarde silencio.

Estos son solo algunos ejemplos de los muchos que hay, diversos personajes públicos hacen comentarios que las personas lo ven como una broma o no le toman la importancia que deben de tener, muchos desconocen el significado de lo que escuchan, el machismo y sexismo están constantemente en el vocabulario de todos.

## Resultados

Porcentaje General			
Recurso	Frecuencia Absoluta	Porcentaje	Ejemplo
Gradación	6	14%	LG.0:42, LG.0:53, LG.1:22, LG.2:7, LG.2:37, CHT. 7:18
Face	9	21%	LG.0:42, LG.0:53, LG.1:22, LG.2:7, LG.2:37, CHT2. 8:18, M.LG. 5:31, FRE. 1:35, FRE. 2
Comparación	4	10%	LG.2:7, CHT. 7:18, M.LG. 5:31, M.LG. 20:22
Interrogación	2	5%	CHT. 4:6, FRE. 27:50
Símbolo	1	2%	CHT. 4:6
Métrofa por cosificación	6	14%	CHT. 4:6, CHT2. 7:33, CHT2. 8:18, FRE. 1:35, FRE. 4:12, FRE. 27:50
Hipérbole	2	5%	CHT. 7:18, M.LG. 5:31
Ironía	1	2%	CHT2. 8:18
Sarcasmo	4	10%	CHT2. 8:18, FRE. 1:35, FRE. 4:12, FRE. 27:50
Albur	2	5%	M.LG. 5:31, M.LG. 20:22
Perifrasís	1	2%	M.LG. 20:22
Eufemismo	1	2%	M.LG. 20:22
Disfemismo	3	7%	M.LG. 20:22, FRE. 4:12, FRE. 27:50
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>	<b>D16</b>

En esta tabla están los resultados finales de las figuras retóricas en todos los videos que se observaron podemos notar que en su mayoría lo que predomina es el Face o también conocido como imagen con un 21 %, puesto que en cada una de las frases que observamos son con la finalidad de mantener una imagen ante los demás, en segundo lugar, queda por igual la gradación y la metáfora por cosificación con un 14 %.

En la tabla de estrategias del discurso predomina con un 58 % la deslegitimación.

Porcentaje General			
Recurso	Frecuencia Absoluta	Porcentaje	Ejemplo
Coerción	1	8%	LG. 2:7
Legitimación	2	17%	LG. 2:7, LG. 2:37
Deslegitimación	7	58%	CHT. 4:6, CHT. 7:18, CHT2. 7:33, CHT2. 8:18, FRE. 1:35, FRE. 4:12, FRE. 27:50
Encubrimiento	2	17%	LG. 0:53, M.LG. 20:22
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	

Porcentaje General			
Acto de Habla	Frecuencia Absoluta	Porcentaje	Ejemplo
Insultar	2	9%	CHT. 4:6, CHT2. 7:33
Comparar	3	13%	LG. 2:7, LG. 2:37, M, LG 20:22
Asegurar	2	9%	CHT. 7:18, CHT2. 8:18
Preguntar	1	4%	M, LG 5:31
Advertir	1	4%	M, LG 20:22
Denigrar	3	13%	CHT2. 7:33, FRE. 1:35, FRE 4:12
Diferenciar	1	4%	FRE. 1:35
Humillar	6	26%	CHT. 4:6, CHT 7:18, CHT2. 7:33, CHT2. 8:18, FRE. 1:35, FRE 4:12
Cosificar	2	9%	LG. 0:53, CHT. 7:18
Implicito	2	9%	M, LG 5:31, M, LG 20:22
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	

Acto de Habla	Frecuencia Absoluta	Porcentaje	Ejemplo
Directo	5	45%	LG. 2:7, LG 2:37, CHT2. 7:33, M, LG 5:31, M, LG 20:22,
Indirecto	6	55%	LG. 0:53, CHT. 4:6, CHT 7:18, CHT2. 8:18, FRE. 1:35, FRE 4:12
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>D19</b>

Por último en los resultados generales de la tabla de actos de habla nos podemos dar cuenta que el porcentaje mayor es Humillar, con un 26 % dado que en los videos las frases puesta durante el texto la humillación es latente y todo lo hacían de una manera indirecta.

### **Resultados por discurso**

Luis García en sus videos se puede observar que en figura retórica tiene un 45 % de Face (imagen), es decir la mayor parte de sus videos muestran que su actitud es para tener una imagen y un personaje frente a la audiencia. En actos de habla predomina con un 67 % la comparación debida a que el personaje que compara a él mismo como una figura femenina y lo hace de una manera directa. Mientras que en Estrategias del discurso tiene un 50 % la legitimación.

Chumel Torres con un 40 % en sus videos utiliza constantemente la humillación hacia otras personas, y en Estrategias del discurso con un 100 % deslegitima a los demás. Como figuras retóricas predomina la Metáfora por cosificación.

Luis García y Martinoli en su video de colaboración, en Actos de Habla utiliza el implícito con un 40 % de manera directa, en estrategias de discurso con un 100 % predomina el encubrimiento. Como figura retórica utiliza el albur como un 22 %.

Franco Escamilla en su video es muy latente el sarcasmo, lo podemos observar con un 27 %, de manera indirecta con un 40 % cada uno humilla y denigra a los demás en sus comentarios.

### **Conclusión**

El machismo y el sexismo siguen muy latentes en la sociedad, en especial en nuestro país México, llegamos a la conclusión de que realmente no se han extinguido, sino todo lo contrario han evolucionado, en la actualidad no es muy común que una mujer se deje manipular por un hombre como solía pasar hace algunos años, que en lo general todas las mujeres tenían que ser sumisas, no se les permitía tener voz, y si ha cambiado bastante por esa parte, pero aún tenemos una lucha contra las típicas frases que escuchamos día con día y la gente no le toma importancia, puesto que esto están ocultos de sarcasmo, humor e ironía.

En los videos que podemos darnos cuenta que la violencia no solo va dirigida a la mujer, sino también a la figura masculina, en comentarios como los de Franco Escamilla y Chumel Torres que agreden a los hombres de manera indirecta por no seguir con el patrón que normalmente un hombre debe de seguir según las reglas que la sociedad sigue determinando, Luis García en sus comentarios también violenta al hombre, puesto que lo cosifica a ser un objeto comestible y sexual, estas pequeñas acciones son las que siguen causando que este fenómeno siga latente. Mientras que por otra parte los comentarios sexistas y machistas que todos hacen

van dirigidos a las mujeres, es un patrón que se va dando por las ideas arraigas que están desde hace bastante tiempo.

### **Bibliografía.**

Campos, A. (2007). Así aprendimos a ser hombres. Sabanilla, Costa Rica: Oficina de Seguimiento y Asesorías de Proyectos, OSA.

Ducrot (2001). II. Presupuestos y sobrentendidos. En El decir y lo dicho (pp. 29-43). Buenos Aires: Edicial.

Escamilla, Franco. (2017). Comedia Pasión. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=UJWOgpgIxTY>

Facio (s.f.). ¿Qué es y cómo nos deshacemos del lenguaje sexista? Panamá.

García Maseguer, (2001), ¿Es sexista la lengua española? (p.1). Madrid, España.

García, Luis y Martinoli, 2019, Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=L5IDCXU7OqU>

García, Luis. (2017). Jugo tv. Disponible en:  
[https://www.youtube.com/watch?v=O8u\\_WIAgWsg](https://www.youtube.com/watch?v=O8u_WIAgWsg)

Glick & Fiske, (1996). Escala de machismo sexual

Goffman, (1959). La presentación de la persona en la vida cotidiana (pag. 36). Buenos Aires.

Goffman, (1963). Estigma. La identidad deteriorada, Amorrortu, Buenos Aires

Goffman, (1967). Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior.

Lamas (2007) El género es cultura. Almada Portugal

*El sexismo y el machismo oculto en personajes público*

Real Academia Española (2019). Machismo Disponible en:  
<https://definicion.de/machismo/>

Real Academia Española (2019). Sexismo. Disponible en:  
<https://dle.rae.es/?id=Xl6VetE>

Rojas, (2011). El significado de la masculinidad.

Torres, Chumel. (2016). HBOenLatinoAmerica. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=V7-OP0-dChQ&t=706s>

Torres, Chumel. (2019). HBOenLatinoAmerica. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=nPde5uZsx8Y&t=1119s>

Žižek (2002). ¿Quién dijo totalitarismo? Valencia.

## **1.4**

# **VIOLENCIA HACIA LA IMAGEN MASCULINA EN CANCIONES DE PAQUITA LA DEL BARRIO Y JENNI RIVERA<sup>1</sup>**

Sarahí Silva Alvarado

*Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)*

### **Introducción**

Una de las cuestiones que debemos pensar sobre la definición de la imagen pública de una persona es en cómo se presenta ante la sociedad. Sea moral, conductual, física, cultural, social o política, esta puede ser percibida. Con este conjunto de rasgos se llega a tener presencia en otros. Así, puede actuar, según Goffman (2009), de una manera sincera o cínica. Es decir, puede estar convencido y confiado de la realidad de quién es y de la impresión que da a los otros, o, por otra parte, puede no estarlo.

La idea del autor, junto con las otras nociones, nos permite ver lo siguiente: para la imagen, y también para su proyección y su presentación, es necesario la percepción de los otros. Explican Montero y Salas (1993) que la reconstrucción simbólica del mundo tiene como resultado la imagen de los humanos.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se desarrolló durante una estancia de investigación del Programa Verano Delfín realizada de julio a agosto de 2019, bajo la tutoría de la Dra. María Eugenia Flores.

Asimismo, la imagen puede ser un estereotipo, un prejuicio, o puede ser ideologizado e ideologizante. Por fines de investigación, el enfoque de este trabajo se centra en la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera.

De las canciones entendamos que el género pertenece a la literatura y a la lírica<sup>2</sup>. Mediante un discurso y con el uso de figuras retóricas, las canciones proyectan imágenes que son transmitidas y reproducidas en una sociedad. En este caso, las canciones de Paquita la del Barrio<sup>3</sup> y de Jenni Rivera<sup>4</sup> expresan, dentro de una relación heterosexual, infidelidad, traición y despecho causadas por el hombre. Con esta narrativa, se critica a la masculinidad hegemónica y machista.

La masculinidad forma parte de los estudios de género. En los últimos años se han hecho reflexiones acerca del género para tratarlo. Lamas (2007), por ejemplo, comenta que:

los seres humanos simbolizamos la diferencia sexual. Esta simbolización hoy en día se denomina *género*. Existen múltiples simbolizaciones de esa constante biológica universal que es la diferencia sexual. O sea, existen múltiples esquemas de *género*. Esta simbolización cultural de la diferencia anatómica toma forma en un conjunto de prácticas, ideas,

---

<sup>2</sup> Una definición de canción la da la RAE (2019):

“Composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música”. Muñoz-Hidalgo (2007) complementa la definición comentando que el análisis de la canción “permite arrojar luces acerca de fenómenos identitarios, psicosociales, políticos, antropológicos y/o estéticos de la sociedad en que surgen” (p. 104).

<sup>3</sup> “Francisca Viveros Barradas más conocida como Paquita la del Barrio en el medio artístico, es una cantante y compositora [...] [de] México. [Ha] construido su trayectoria musical con más de 40 álbumes de estudio, en base al género de las rancheras, boleros y la música popular mexicana” (Buena Música, 2019, párr. 2).

<sup>4</sup> “Janney Dolores Rivera Savedra, conocida en el mundo artístico como Jenni, fue una cantante, compositora y empresaria mexicano-estadounidense. Bautizada por su público como ‘La Diva de la Banda’” (Aristegui Noticias, 2012, párr. 1).

discursos y representaciones sociales que influyen y condicionan la conducta objetiva y subjetiva de las personas en función de su sexo. (párr. 3 y 4)

De modo que el género es una simbolización cultural, como también histórica y social, que afecta en la organización de la vida colectiva entre hombres y mujeres, pues en la sociedad y en la cultura se establece lo que se considera propio para cada sexo. Si bien existe una diferenciación entre ambos sexos, la creación de imágenes, el lenguaje y el discurso evidencia esta misma distinción. Es, también, a través de textos de las canciones en las que se difunden, manifiestan y se proyectan el género y las imágenes. Así, podemos encontrar representaciones masculinas pertenecientes a un machismo tradicional y cómo este modelo afecta a los hombres y en su proyección. Ante ello, la teoría de las masculinidades propone la superación de aquel machismo para la formulación de masculinidades alternas que posibiliten mejores condiciones para hombres y mujeres.

Queda, por tanto, reiterar el objetivo de esta investigación: estudiar las canciones de Paquita la del Barrio y de Jenni Rivera con el fin de exponer la manera en que la masculinidad hegemónica afecta a la imagen masculina proyectada. Para esto, se tienen en consideración los actos de habla, las figuras retóricas y las funciones estratégicas del discurso presentes en las canciones.

### **Desarrollo**

En ambos análisis, el cualitativo y el cuantitativo, se identificaron los actos de habla, las figuras retóricas y las funciones estratégicas del discurso que aparecen en las canciones. Antes de mostrar los resultados, es preciso explicar cada uno de los elementos.

En primera instancia, Van Dijk (1996) expresa de los actos de habla que las emisiones no deben de estudiarse aisaldas, sino junto con el contexto. Por

producirse en un contexto, explica el lingüista que las emisiones tienen funciones y, “para entender esas funciones hay que tener en mente una propiedad muy fundamental de las emisiones: se usan para realizar acciones” (p. 58). En este sentido, los actos de habla son aquellas emisiones de enunciados que tienen una o varias funciones en un contexto dado. Como ejemplo, un hablante no únicamente enuncia algo, sino que también puede llegar a cuestionar, ofender, amenazar o convencer.

Además, definimos también, a la luz de Van Dijk (1996), el macroacto de habla, los actos de habla directos y los actos de habla indirectos. Del primero, el lingüista neerlandés ofrece la siguiente definición y un ejemplo:

Es un acto de habla que resulta de la realización de una secuencia de actos de habla linealmente conectados [...] Si escribimos una carta pidiendo algo, la carta bien puede contener aserciones y otros actos de habla, pero como un todo funcionará como una petición. (pp. 72 - 73)

De acuerdo con la cita y, de una manera más sintética, el macroacto de habla es aquel acto de habla que sobresale en una emisión. Por otra parte, el acto de habla indirecto es aquel cuya ilocución no se manifiesta directamente ni el receptor. El acto de habla directo se entenderá como lo contrario.

En cuanto a los elementos retóricos, el empleo de estos da un nuevo sentido a un sentimiento, idea o, en este caso, una imagen en el discurso. El *Diccionario de retórica y poética* de Beristáin (1995), y también con otras definiciones como las que ofrece la RAE (2019), hay una mejor comprensión de cada figura retórica encontrada.

Los últimos elementos por desarrollar ahora son las funciones estratégicas del discurso que exponen Chilton y Schäffner (2001). Ambos ofrecen un estudio dentro del discurso político, en donde encontraron las mencionadas funciones, es

decir, estas categorías que permiten “relacionar situaciones y procesos políticos con tipos discursivos y niveles de organización del discurso” (Correa, 2012, p. 5). Existen cuatro tipos: primero, la coerción, que son aquellos actos de habla que dan sanciones, pero que también indican un establecimiento de roles; segundo, la resistencia, oposición y protesta, que son más comunes en los que son opositores al poder; tercero, el encubrimiento de la información, donde el control político y discursivo afecta en la recepción de la información; y, cuarto, la legitimación y la deslegitimación, que, respectivamente, es una representación positiva y una representación negativa. Chilton y Schäffner (2001) indican que la deslegitimación se vincula con la coerción.

Por lo que se refiere a las canciones, el *corpus* total utilizado fue de cinco canciones: tres de Paquita la del Barrio y dos de Jenni Rivera. De Paquita la del Barrio se estudiaron “Rata de dos patas”, “Que me perdone tu perro” y “Pobre pistolita”; mientras que de Jenni Rivera fueron “Imbécil” y “La mentada contestada”.

### ***Elementos pragmáticos: actos de habla***

Durante el análisis cuantitativo, se calculó una frecuencia absoluta y el porcentaje de cada una de las canciones. Pero, por fines de economizar, el orden a presentar será primero por la tabla de las canciones de Paquita la del Barrio, luego de Jenni Rivera y al final el porcentaje general de las canciones seleccionadas. La siguiente tabla abre los análisis:

Tabla 1.

Resultados de los análisis de los elementos pragmáticos de Paquita la del Barrio

Resultados de los análisis de los elementos pragmáticos de Paquita la del Barrio		
Acto de habla	Frecuencia absoluta	Porcentaje
<b>Insultar</b>	<b>24</b>	<b>44%</b>
Relacionar	9	17%
Interpelar	4	7%
Preguntar	3	6%
Asegurarse de tener la atención	3	6%
Reclamar	3	6%
Categorizar	2	4%
Comparar	2	4%
Asegurar	2	4%
Cosificar	1	2%
Minimizarse	1	2%
<b>Total:</b>	<b>54</b>	<b>100%</b>

El macroacto de habla, representado en negritas, en las canciones seleccionadas de Paquita la del Barrio es la de insultar a la imagen masculina proyectada, lo cual representa el 44 %. Citamos los siguientes casos: en (1) “Rata inmunda” (P.B., R.D.P., 1ª/1<sup>5</sup>) expresa una primera característica que proyecta la canción de un hombre. A través del recurso poético, la cantante relaciona al hombre con la rata. Sobre la metaforización por zoomorfización hablaremos más adelante, pero basta con entender que esta figura retórica consiste en degradar a la imagen masculina al otorgarle características propias de un animal. Ahora, la RAE (2019) ofrece las siguientes acepciones de las palabras utilizadas en el ejemplo. En *rata* se encuentran dos: primero, está la descripción de dicho animal, mientras que en la otra da una acepción coloquial: “persona despreciable”. Sobre el adjetivo *inmunda* está la siguiente definición: “sucio y asqueroso”. Por la misma presentación negativa que hay detrás de las palabras y por la metaforización por zoomorfización hay una deslegitimación de la imagen masculina.

<sup>5</sup> En los ejemplos se hallará la siguiente nomenclatura compuesta por las iniciales de la cantante, las iniciales de la canción, la estrofa y el verso.

En el ejemplo (2) “¿Me estás oyendo, inútil?” (P.B., Q.M.P.T.P., 8ª/1) se encuentra el uso del vocablo inútil. Entendemos por inútil como un antónimo de útil. Nuevamente, la RAE (2019) ofrece una definición de útil: “Que trae o produce provecho, comodidad, fruto o interés”. De esta manera, al emplear el adjetivo de inútil en el ejemplo, se califica y se degrada a la imagen masculina como lo contrario: sin provecho, ni comodidad, ni fruto, ni interés. Se hace presente un nuevo insulto.

Otro caso es el (3): “Si a dormir me llevaste a tu cama/ Me lo hubieras dicho/ Para no reservarme las ganas/ Y no ilusionarme con un pobre bicho” (P.B., P.P., 1ª/1-4). La explicación es que hay un insulto por medio de la ridiculización de la imagen del hombre por el tamaño de su falo, al cual se le vincula su tamaño con el de un bicho. Según las nociones de Escabí-Montalvo y Toro-Alfonso (2006, p. 758), culturalmente el tamaño del falo implica la validación y el valor de la masculinidad machista y hegemónica, por lo que hay una degradación.

Además del macroacto de habla hay otros actos de habla. Por ejemplo, los actos de relacionar, que representan un 17 %, tienen vínculo con las metáforas, las cuales trataremos más adelante. El acto de interpelar forma el 7 %, preguntar el 6 %, como también el de asegurarse de tener la atención de la imagen masculina proyectada y el de reclamar. Un 4 % representa el acto de habla de categorizar, comparar y asegurar. Entiéndase el acto de habla de asegurar como la afirmación negativa de la imagen masculina proyectada. Finalmente, un 2 % representa el acto de habla de minimizarse. Nótese que es el único acto de habla en el que se centra en la imagen de la cantante y se minimiza, con el fin de denigrar la imagen masculina.

De los actos de habla indirectos y de los actos de habla directos tenemos los siguientes resultados:

Tabla 2.

Resultados de los análisis de los actos de habla directos e indirectos de Paquita la del Barrio

Resultados de los análisis de los actos de habla directos e indirectos de Paquita la del Barrio			
Acto de habla	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Indirecto	7	27%	R. D. P., 1a/1; R. D. P., 1a/2; R. D. P., 1a/3; R. D. P., 1a/4; R. D. P., 2a/1; R. D. P., 3a/2 y R. D. P., 4a/1
Directo	19	73%	R. D. P., 4a/2; R. D. P., 5a/1-4 y R. D. P., 10a/1; Q. M. P. T. P., 1a/1 y 2; Q. M. P. T. P., 1a/3; Q. M. P. T. P., 2a/2; Q. M. P. T. P., 3a/1 y 2; Q. M. P. T. P., 3a/3; Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4; Q. M. P. T. P., 5a/1 y 2; Q. M. P. T. P., 5a/3 y 4 y Q. M. P. T. P., 8a/1; P. P., 1a/1 y 4; P. P., 2a/2; P. P., 2a/4; P. P., 3a/1-2; P. P., 4a/1 y 2; P. P., 6a/1-2 y P. P., 7a/1-2
<b>Total:</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	

La tabla muestra que son más los actos de habla directos, que representan un 73 %, como en el ejemplo (4): “Te estoy hablando a ti” (P.B., R.D.P., 4<sup>a</sup>/2), donde se busca la atención de la imagen evocada para luego insultarla. Tal es el caso de la continuación en (5): “Porque un bicho rastrero/ Aun siendo el más maldito/ Comparado contigo/ Se queda muy chiquito” (P.B., R.D.P., 5<sup>a</sup>/1-4)

Los actos de habla directos se relacionan con las apóstrofes, que veremos en la parte de los elementos retóricos. En lo que se refiere a los actos de habla indirectos, estos forman un 27 %. En esta categoría se toman en consideración aquellas emisiones en las que, si bien se insulta la imagen masculina, no se refiere a esta de una manera directa, como en (6) “Rata de dos patas” (P.B., R.D.P., 4<sup>a</sup>/1).

Prosigamos nuestro análisis con las canciones de Jenni Rivera:

Tabla 3.

Resultados de los análisis de los elementos pragmáticos de Jenni Rivera

Resultados de los análisis de los elementos pragmáticos de Jenni Rivera			
Acto de habla	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
<b>Insultar</b>	<b>18</b>	<b>37%</b>	<b>I., 1a / 1; I., 1a / 2 - 5; I., 2a / 1; I., 2a / 2 y 3; I., 3a / 1 y 2; I., 3a / 3 y 4; I., 4a / 4; I., 5a / 1 - 4; I., 7a / 2 - 4; I., 8a / 1 y I., 8a / 2 - 4; L. M. C., 2a / 2 y 3; L. M. C., 3a / 2; L. M. C., 3a / 3 y 4; L. M. C., 5a / 1 - 4; L. M. C., 6a / 2; L. M. C., 8a / 1 - 4 y L. M. C., 9a / 1 - 2</b>
Relacionar	9	10%	I., 3a / 1 y 2; I., 3a / 3 y 4; L. M. C., 6a / 2; L. M. C., 8a / 1 - 4 y L. M. C., 9a / 1 - 2
Comparar	4	8%	I., 3a / 1 y 2; I., 7a / 2 - 4 y I., 8a / 2 - 4; L. M. C., 3a / 3 y 4
Categorizar	4	8%	I., 2a / 2 y 3; I., 3a / 1 y 2 y I., 8a / 2 y 4; L. M. C., 6a / 2
Advertir	3	6%	L. M. C., 2a / 1; L. M. C., 2a / 2 y 3 y L. M. C., 6a / 2
Denigrar	3	6%	I., 3a / 1 y 2; I., 3a / 3 y 4 y I., 5a / 1 - 4
Asegurar	3	6%	I., 5a / 1 - 4 y I., 7a / 2 - 4; L. M. C., 3a / 3 y 4
Amenazar	2	4%	L. M. C., 5a / 1 y 4 y L. M. C., 8a / 1 - 4
Dar resolución con violencia física	2	4%	L. M. C., 8a / 1 - 4 y L. M. C., 9a / 1 - 2
Dar resolución con violencia simbólica	1	2%	L. M. C., 5a / 1 y 4
Ordenar	1	2%	L. M. C., 9a / 1 - 2
Diferenciar	1	2%	I., 8a / 2 - 4
Repetir	1	2%	I., 2a / 1
Humillar	1	2%	L. M. C., 9a / 1 - 2
<b>Total:</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	

Nuevamente, el macroacto de habla es el de insultar y representa un 37 % en las canciones de Jenni Rivera. Dentro de ellas encontramos los siguientes ejemplos. En (7): “tienes tan poca vergüenza/ que igual que Judas me besas/ cada vez que te conviene (J. R., I., 7<sup>a</sup>/2-4)”. El fragmento hace alusión al famoso episodio bíblico “La traición de Judas”. Por el mismo episodio se le conoce a Judas como el traidor. Al traer a alusión al personaje y su acto, se compara la imagen del hombre con el personaje para insultarlo, denigrarlo y acusarlo de traición, de falta de vergüenza y de solo atender un trato de conveniencia.

Otro caso es (8): “pero te falta cerebro/ y algo mucho más que eso/ para ponerte a mi altura (J.R., I., 8<sup>a</sup>/2-4). El texto demuestra la comparación entre dos figuras: la que se hace del hombre y la de la cantante. Mediante la comparación de metáforas, entendemos que se le da a la imagen del hombre poco juicio y poca capacidad intelectual, mientras que a la imagen de la cantante se le da mérito y excelencia. Lo podemos relacionar con las metáforas orientacionales de Lakoff y Johnson (2007):

Llamaremos a estas metáforas orientacionales, ya que la mayoría de ellas tiene que ver con la orientación espacial [...]. Surgen del hecho de que tenemos cuerpos de un tipo determinado y que funcionan como funcionan en nuestro medio físico. [...]. LO BUENO ES ARRIBA; LO MALO ES ABAJO [...] LO RACIONAL ES ARRIBA; LO EMOCIONAL ES ABAJO (pp. 50 - 54).

De acuerdo con la cita de los autores, el concepto metafórico en el ejemplo de Jenni Rivera dicta que lo irracional es abajo, mientras que lo racional, el (buen) estatus social y la excelencia, es arriba. Por tanto, se insulta principalmente, pero también se categoriza a la imagen masculina, se diferencia a ambas imágenes y se les compara.

Un último ejemplo del macroacto de habla de insultar es (9): “pues ya lo traías de herencia/ igualito que tu padre (J. R., L. M. C. 3ª/3 y 4)”. La comparación entre la imagen del hombre al que se le insulta y al de su figura paterna demuestra un pensamiento que gira en cuestiones de un determinismo hereditario como lo presentan Montaña, Palacios y Gantiva (2001). Es decir, si el padre es así, el hijo también. En este ejemplo, se asegura que la imagen del hombre es cobarde por el padre, por lo que se le insulta y se insulta a un tercero.

Al igual que en el análisis cuantitativo de Paquita la del Barrio, el acto de habla de relacionar se conecta con las metáforas. Este acto de habla representa un 10 %. Comparar, que tiene una dimensión retórica, forma un 8 %. También categorizar. Advertir, que en este caso lo entendemos como una advertencia a la imagen masculina que recibirá un insulto, forma un 6 %. Denigrar y asegurar también. El acto de habla de dar resolución con violencia física es mayor (4 %) que el de dar resolución con violencia simbólica (2 %). Ordenar, diferenciar, repetir un insulto y humillar tienen un 2 % cada una.

En relación con los actos de habla directos y los actos de habla indirectos en las canciones de Jenni Rivera se tiene que:

Tabla 4.

Resultados de los análisis de los actos de habla directos e indirectos de Jenni Rivera

Resultados de los análisis de los actos de habla directos e indirectos de Jenni Rivera			
Acto de habla	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Indirecto	3	16%	I., 1a / 1; I., 2a / 1 y I., 8a / 2 - 4
Directo	16	84%	I., 1a / 2 - 5; I., 2a / 2 y 3; I., 3a / 1 y 2; I., 3a / 3 y 4; I., 4a / 4; I., 5a / 1 - 4; I., 7a / 2 - 4 y I., 8a / 2 - 4; L. M. C., 2a / 1; L. M. C., 2a / 2 y 3; L. M. C., 3a / 2; L. M. C., 3a / 3 y 4; L. M. C., 5a / 1 - 4; L. M. C., 6a / 2; L. M. C., 8a / 1 - 4 y L. M. C., 9a / 1 - 2
<b>Total:</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	

El 84% lo tienen los actos de habla directos. Un caso de esto es el mismo (9) (J. R., L. M. C. 3ª/3 y 4), puesto que el uso del verbo conjugado y del pronombre personal, ambos de la segunda persona en singular, hacen que se dirijan directamente a la imagen masculina proyectada. Como en Paquita la del Barrio, esto guarda relación con las apóstrofes. Los actos de habla indirectos, por otro lado, forman un 16%. Tenemos como ejemplo (10): “Imbécil” (J. R., I., 1ª/1) donde, si bien se hace un uso del insulto, no hay algún elemento gramatical que denote, de un modo directo, que se dirige a la imagen masculina.

Mostramos ahora el porcentaje general, que incluye las cinco canciones seleccionadas:

Violencia hacia la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera

Tabla 5.

Resultados generales de los análisis de los elementos pragmáticos

Resultados generales de los análisis de los elementos pragmáticos			
Acto de habla	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Insultar	42	39%	P. B., R. D. P., 1a/1; P. B., R. D. P., 1a/2; P. B., R. D. P., 1a/3; P. B., R. D. P., 1a/4; P. B., R. D. P., 2a/1; P. B., R. D. P., 3a/2; P. B., R. D. P., 4a/1; P. B., R. D. P., 5a/1-4; P. B., R. D. P., 10a/1 y P. B., R. D. P., 10a/3; P. B., Q. M. P. T. P., 1a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 2a/2; P. B., Q. M. P. T. P., 3a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 3a/3; P. B., Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4; P. B., Q. M. P. T. P., 5a/1 y 2 y P. B., Q. M. P. T. P., 8a/1; P. B., P. P., 1a/1 y 4; P. B., P. P., 2a/2; P. B., P. P., 2a/4; P. B., P. P., 3a/1-2; P. B., P. P., 4a/1 y 2; P. B., P. P., 6a/1-2 y P. B., P. P., 7a/1-2; J. R., I., 1a/1; J. R., I., 1a/2-5; J. R., I., 2a/1; J. R., I., 2a/2 y 3; J. R., I., 3a/1 y 2; J. R., I., 3a/3 y 4; J. R., I., 4a/4; J. R., I., 5a/1-4; J. R., I., 7a/2-4; I., J. R., 8a/1 y J. R., I., 8a/2-4; J. R., L. M. C., 2a/2 y 3; J. R., L. M. C., 3a/2; J. R., L. M. C., 3a/3 y 4; J. R., L. M. C., 5a/1-4; J. R., L. M. C., 6a/2; J. R., L. M. C., 8a/1-4 y J. R., L. M. C., 9a/1-2
Relacionar	18	17%	P. B., Q. M. P. T. P., 1a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 2a/2 y P. B., Q. M. P. T. P., 3a/1 y 2; P. B., P. P., 1a/1 y 4; P. B., P. P., 2a/2; P. B., P. P., 2a/4; P. B., P. P., 3a/1-2; P. B., P. P., 4a/1 y P. B., P. P., 2 y P. B., P. P., 7a/1-2; J. R., I., 3a/1 y 2; J. R., I., 3a/3 y 4; J. R., L. M. C., 6a/2; J. R., L. M. C., 8a/1-4 y J. R., L. M. C., 9a/1-2
Categorizar	6	6%	P. B., R. D. P., 5a/1-4; P. B., Q. M. P. T. P., 5a/1-4; J. R., I., 2a/2 y 3; J. R., I., 3a/1 y 2 y J. R., I., 8a/2 y 4; J. R., L. M. C., 6a/2
Comparar	6	6%	P. B., Q. M. P. T. P., 1a/1 y 2 y P. B., Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4; J. R., I., 3a/1 y 2; J. R., I., 7a/2-4 y J. R., I., 8a/2-4; J. R., L. M. C., 3a/3 y 4
Asegurar	5	5%	P. B., Q. M. P. T. P., 3a/3 y P. B., Q. M. P. T. P., 5a/3 y 4; J. R., I., 5a/1-4 y J. R., I., 7a/2-4; J. R., L. M. C., 3a/3 y 4
Interpelar	4	4%	P. B., R. D. P., 4a/2 y R. D. P., 10a/1; P. B., Q. M. P. T. P., 8a/1; P. B., P. P., 4a/1-2
Preguntar	3	3%	P. B., Q. M. P. T. P., 5a/1 y 2 y P. B., Q. M. P. T. P., 8a/1; P. B., P. P., 4a/1-2
Reclamar	3	3%	P. B., P. P., 1a/1 y 4; P. B., P. P., 2a/2 y P. B., P. P., 3a/1-2
Advertir	3	3%	J. R., L. M. C., 2a/1; J. R., L. M. C., 2a/2 y 3 y J. R., L. M. C., 6a/2
Asegurarse de tener la atención	3	3%	P. B., R. D. P., 4a/2 y R. D. P., 10a/1; P. B., Q. M. P. T. P., 8a/1; P. B., P. P., 4a/1-2
Denigrar	3	3%	J. R., I., 3a/1 y 2; J. R., I., 3a/3 y 4 y J. R., I., 5a/1-4
Amenazar	2	2%	J. R., L. M. C., 5a/1 y 4 y J. R., L. M. C., 8a/1-4
Dar resolución con violencia física	2	2%	J. R., L. M. C., 8a/1-4 y J. R., L. M. C., 9a/1-2
Dar resolución con violencia simbólica	1	1%	J. R., L. M. C., 5a/1 y 4
Ordenar	1	1%	J. R., L. M. C., 9a/1-2
Diferenciar	1	1%	J. R., I., 8a/2-4
Repetir	1	1%	J. R., I., 2a/1
Humillar	1	1%	J. R., L. M. C., 9a/1-2
Cosificar	1	1%	P. B., Q. M. P. T. P., 1a/3
Mínimizarse	1	1%	P. B., Q. M. P. T. P., 5a/3 y 4
<b>Total:</b>	<b>107</b>	<b>100%</b>	

Todas las canciones tienen un macroacto en común: insultar. Representado con un 39 %, en las canciones se busca insultar a la imagen masculina mediante diversas formas. Considérese como ejemplos los anteriormente mostrados en las

canciones de Paquita la del Barrio y de Jenni Rivera. Por otra parte, están otros actos de habla que complementan este macroacto de habla. Hablamos de que relacionar forma el 17 %, categorizar y comparar 6 % cada uno, asegurar el 5 % e interpelar el 4 %. Preguntar, reclamar, advertir, asegurarse de tener la atención de la imagen masculina proyectada y denigrar tienen un 3 % cada uno. Amenazar y dar resolución al conflicto entre las imágenes con violencia física representan, también cada uno, el 2 %. Los últimos actos de habla que aparecen en la tabla tienen 1 % cada uno: dar resolución con violencia simbólica, ordenar, diferenciar, repetir, humillar, cosificar y minimizarse.

Para finalizar esta sección de los elementos pragmáticos, mostramos el análisis cuantitativo de los actos de habla directos y de los actos de habla indirectos en las canciones estudiadas:

Tabla 6.

*Resultados generales de los análisis de los actos de habla directos e indirectos*

<b>Resultados generales de los análisis de los actos de habla directos e indirectos</b>			
<i>Acto de habla</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Ejemplos</i>
Indirecto	10	22%	P. B., R. D. P., 1a /1; P. B., R. D. P., 1a /2; P. B., R. D. P., 1a /3; P. B., R. D. P., 1a /4; P. B., R. D. P., 2a /1; P. B., R. D. P., 3a /2 y P. B., R. D. P., 4a /1; J. R., I., 1a /1; J. R., I., 2a /1 y J. R., I., 8a /2 -4
Directo	35	78%	P. B., R. D. P., 4a /2; P. B., R. D. P., 5a /1 - 4 y P. B., R. D. P., 10a /1; P. B., Q. M. P. T. P., 1a /1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 1a /3; P. B., Q. M. P. T. P., 2a /2; P. B., Q. M. P. T. P., 3a /1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 3a /3; P. B., Q. M. P. T. P., 4a /3 y 4; P. B., Q. M. P. T. P., 5a /1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 5a /3 y 4 y P. B., Q. M. P. T. P., 8a /1; P. B., P. P., 1a /1 y 4; P. B., P. P., 2a /2; P. B., P. P., 2a /4; P. B., P. P., 3a /1 -2; P. B., P. P., 4a /1 y 2; P. B., P. P., 6a /1 -2 y P. B., P. P., 7a /1 -2; J. R., I., 1a /2 -5; J. R., I., 2a /2 y 3; J. R., I., 3a /1 y 2; J. R., I., 3a /3 y 4; J. R., I., 4a /4; J. R., I., 5a /1 -4; J. R., I., 7a /2 -4 y J. R., I., 8a /2 -4; J. R., L. M. C., 2a /1; J. R., L. M. C., 2a /2 y 3; J. R., L. M. C., 3a /2; J. R., L. M. C., 3a /3 y 4; J. R., L. M. C., 5a /1 -4; J. R., L. M. C., 6a /2; J. R., L. M. C., 8a /1 -4 y J. R., L. M. C., 9a /1 -2
<b>Total:</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>	

La última tabla de esta sección muestra que es mayor los actos de habla directos que los actos de habla indirectos, ya que los primeros representan un 78 %, mientras que los segundos un 22 %. De nuevo, tómense en cuenta los ejemplos

anteriormente citados en los análisis de las canciones de Paquita la del Barrio y las de Jenni Rivera.

### Elementos retóricos

En este apartado nos valemos principalmente de las definiciones de Beristáin (1995) para una mejor explicación de las figuras retóricas. Como en la sección anterior, presentamos las tablas en el mismo orden:

Tabla 7.

Resultados de los análisis de los elementos retóricos de Paquita la del Barrio

Resultados de los análisis de los elementos retóricos de Paquita la del Barrio			
Recurso	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Metaforización por zoomorfización	9	23%	R. D. P. 1a/1; R. D. P. 1a/2; R. D. P. 3a/2 y R. D. P. 4a/2; Q. M. P. T. P. 1a/3; Q. M. P. T. P. 2a/2; Q. M. P. T. P. 3a/1 y 2; Q. M. P. T. P. 5a/3 y 4; P. P. 1a/1-4
Apóstrofe	8	20%	R. D. P. 4a/2; Q. M. P. T. P. 8a/1; P. P. 1a/1-4; P. P. 2a/2; P. P. 3a/1-2; P. P. 4a/1-2; P. P. 6a/1-2; P. P. 7a/1-2
Disfemismo	6	15%	R. D. P. 1a/3; R. D. P. 1a/4 y R. D. P. 2a/1; Q. M. P. T. P. 3a/3; Q. M. P. T. P. 8a/1; P. P. 4a/1-2
Metaforización por cosificación	6	15%	R. D. P. 1a/3 y R. D. P. 1a/4; Q. M. P. T. P. 1a/3; Q. M. P. T. P. 3a/1 y 2; P. P. 2a/2; P. P. 2a/4
retórica	4	10%	R. D. P. 10a/1; Q. M. P. T. P. 5a/1 y 2; Q. M. P. T. P. 8a/1; P. P. 4a/1-2
Comparación por zoomorfización	3	8%	R. D. P. 5a/1-4; Q. M. P. T. P. 1a/1 y 2; Q. M. P. T. P. 4a/3 y 4
Gradación	1	3%	R. D. P. 2a/1
Eufemismo	1	3%	P. P. 7a/1-2
Alusión	1	3%	P. P. 7a/1-2
Exclamación	1	3%	R. D. P. 10a/3
<b>Total:</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	

En las canciones de Paquita la del Barrio, encontramos que un 23 % está representado por el recurso retórico de la metaforización por zoomorfización. Beristáin (1995) define a la metáfora como “una relación de semejanza entre los significados de las palabras que en ella participan” (p. 308). Sobre la zoomorfización, Cymerman (1992) la distingue como “una especie de «transmigración» en el hombre del animal” (p. 565). Así pues, en (1) “Rata inmunda” (P.B., R.D.P., 1ª/1), se expresa una primera característica que concibe Paquita la del Barrio de la imagen

masculina. A través del recurso poético, la cantante relaciona al hombre con la rata. En esta relación, lo insulta pues lo califica según la cualidad animal y lo sucio que es. Además, si consideramos las acepciones de *rata* e *inmunda* que mostramos en la sección anterior, notamos todavía más el valor del insulto.

Presentamos otro ejemplo de la metaforización por zoomorfización. Es el caso de (11): “Cuando al fin mi amor tuviste/ Y la presa te comiste” (P.B., Q.M.P.T.P., 3ª/1 y 2). Sigue la metaforización por zoomorfización, pero también la metaforización por cosificación, la cual representa un 15 %. Primero, la cosificación se define como: “un recurso que consiste en degradar a seres humanos transformándolos en cosas o mirándolos como si fueran cosas” (Retóricas, 2011). En este caso, es la imagen de la cantante la que es vinculada como un animal (presa) o cosa (también presa). Hay que destacar que ella se muestra como un objeto (*presa*) que debe ser perseguido (pues las presas son perseguidas) y que se debe de poseer (cuando al fin mi amor tuviste / y la presa te comiste). La imagen del hombre, por su parte, se había comparado y relacionado con un perro, por lo que la metaforización por zoomorfización también se cumple en esta imagen.

La comparación por zoomorfización, representado con un 8 %, funciona de una manera similar que la metaforización. Dice Beristáin (1995) de la comparación:

Consiste en realzar un objeto o fenómeno manifestado, mediante un término comparativo (*como* o sus equivalentes), la relación de homología, que entraña —o no— otras relaciones de analogía o semejanza que guardan sus cualidades respecto a las de otros objetos o fenómenos. (p. 99)

Con la definición de comparación de la autora, se tiene en (12): “Como un perro me cazaste/ Fui tu presa, ya lo ves” (P.B., Q.M.P.T.P., 1ª/1 y 2). El adverbio *como* hace evidente la comparación del hombre con el perro. Ahora, Sanz (2018) menciona

sobre la zoomorfización que: “El carácter prototípico de un animal repercute a nivel lingüístico. Pensemos, por ejemplo, en todos los significados asociados con la palabra perro, pues además de mamífero puede aludir a la bravura o la tenacidad, incluso a una persona muy estricta” (p. 36). Según la cita, se asocia el carácter del perro con el de la imagen masculina. En los dos primeros versos de la canción, se le compara con los instintos del animal, de tal manera que persigue a la imagen femenina y se hace un establecimiento de papeles (perro-hombre).

Otras figuras retóricas encontradas en las canciones de Paquita la del Barrio son las siguientes: apóstrofe (20 %), disfemismo (15 %), interrogación retórica (10 %), gradación (3 %), eufemismo (3 %), alusión (3 %) y exclamación (3 %).

Mostramos ahora la tabla de las figuras retóricas en las canciones de Jenni Rivera:

Tabla 8.

Resultados de los análisis de los elementos retóricos de Jenni Rivera

Resultados de los análisis de los elementos retóricos de Jenni Rivera			
Recurso	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Apóstrofe	5	21.73%	I. 1a/ 2 - 5; I. 2a/ 2 y 3; L. M. C. 2a/ 1; L. M. C. 2a / 2 y 3; L. M. C. 3a/ 2
Disfemismo	4	17%	I. 1a/ 1; I. 2a/ 1; L. 4a/ 4; I. 8a/ 1
Metaforización cosificación	3	13%	I. 8a/ 1; L. M. C. 8a/ 1-4; L. M. C. 9a/ 1-2
Comparación por metáforas	2	9%	I. 8a/ 2 - 4; L. M. C. 3a/ 3 y 4
Comparación	2	8.69%	I. 2a/ 2 y 3; I. 7a/ 2 - 4
Metaforización por zoomorfización	1	4.34%	I. 3a/ 3 - 4
Comparación por zoomorfización	1	4%	I. 3a/ 1 y 2
Hiperbole	1	4%	I. 1a/ 2 - 5
Anáfora	1	4%	I. 2a/ 1
Paroxismo	1	4%	I. 5a/ 1 - 4
Alusión	1	4%	I. 7a/ 2 - 4
Metáfora	1	4%	L. M. C. 3a/ 3 y 4
<b>Total:</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	

La figura retórica más utilizada en las canciones de Jenni Rivera es la apóstrofe. Beristáin (1995) ofrece de la figura la siguiente definición:

Consiste en interrumpir el discurso para incrementar el énfasis con que se enuncia, desviándolo de su dirección normal: al mismo tiempo que se explicita y se cambia, a veces, el receptor al cual se alude (naturalmente en segunda persona) o se le interpela con viveza. (p. 71)

Vista la definición de la apóstrofe, tenemos un ejemplo de esta. En (13): “eres el peor compañero/ tan falso cual traicionero” (J. R., I., 2ª/2 y 3). Se alude directamente a la imagen del hombre proyectada al hacer una comparación retórica y llamarlo como el peor compañero, falso y traicionero. El empleo de estas etiquetas se ve acompañado del verbo conjugado en segunda persona del singular (*eres*). A causa de esto, se manifiesta la apóstrofe y se le considera también como un acto de habla directo.

La segunda figura retórica más utilizada es el difemismo, que forma un 17 %. La RAE (2019) la define como “modo de decir que consiste en nombrar una realidad con una expresión peyorativa o con intención de rebajarla de categoría, en oposición a *eufemismo*”. Así, por ejemplo, en (14) “y tú eres un mal nacido” (J. R., I. 4ª/4) está el insulto de *malnacido*. Según la Academia citada, el vocablo significa despreciable e indeseable. En la frase que aparece este adjetivo, junto con el pronombre personal *tú* y con el verbo copulativo *eres*, hace que sea un acto de habla directo en donde se insulta la imagen masculina.

Un caso interesante es el uso de la alusión, que solo forma el 4 %. Acerca de esta figura retórica, comenta Beristáin (1995) que: “consiste en expresar una idea con la finalidad de que el receptor entienda otra, es decir, sugiriendo la relación existente entre algo que se dice y algo que no se dice pero que es evocado” (pp. 38-39). Por su parte, Genette (1989) dice que la alusión es una forma menos explícita y menos literal de la intertextualidad. Por tanto, en (7) (J. R., I., 7ª/2-4) hay una intertextualidad que se da mediante la alusión a “La traición de Judas”. Por medio de ella, se hace un insulto a la imagen del hombre al compararlo con el personaje, a

Violencia hacia la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera

la vez de acusarlo de traición, de falta de vergüenza y de solo atender un trato de conveniencia. Recordamos que de esto se comentó anteriormente en la sección de elementos pragmáticos.

Otras figuras retóricas encontradas en las canciones seleccionadas de Jenni Rivera son: metaforización por zoomorfización (13 %), comparación por metáforas (9 %), comparación (8.69 %), metaforización por zoomorfización (4.34 %), comparación por zoomorfización (4%), hipérbole (4 %), anáfora (4 %), paroxismo (4 %) y metáfora (4 %).

La última tabla trata sobre los resultados generales de todas las canciones seleccionadas:

Tabla 9.

Resultados generales de los análisis de los elementos retóricos

Resultados generales de los análisis de los elementos retóricos			
Recurso	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Apóstrofe	13	21%	P. B., R. D. P. 4a/2; P. B., Q. M. P. T. P. 8a/1; P. B., P. P. 1a/1-4; P. B., P. P. 2a/2; P. B., P. P. 3a/1-2; P. B., P. P. 4a/1-2; P. B., P. P. 6a/1-2; P. B., P. P. 7a/1-2; J. R., I. 1a/2-5; J. R., I. 2a/2 y 3; J. R., L. M. C. 2a/1; J. R., L. M. C. 2a/2 y 3; J. R., L. M. C. 3a/2
Metaforización por zoomorfización	10	16%	P. B., R. D. P. 1a/1; P. B., R. D. P. 1a/2; P. B., R. D. P. 3a/2 y P. B., R. D. P. 4a/2; P. B., Q. M. P. T. P. 1a/3; P. B., Q. M. P. T. P. 2a/2; P. B., Q. M. P. T. P. 3a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P. 5a/3 y 4; P. B., P. P. 1a/1-4; J. R., I. 3a/3-4
Disfemismo	10	16%	P. B., R. D. P. 1a/3; P. B., R. D. P. 1a/4 y P. B., R. D. P. 2a/1; P. B., Q. M. P. T. P. 3a/3; P. B., Q. M. P. T. P. 8a/1; P. B., P. P. 4a/1-2; J. R., I. 1a/1; J. R., I. 2a/1; J. R., I. 4a/4; J. R., I. 8a/1
Metaforización por cosificación	9	14%	P. B., R. D. P. 1a/3 y P. B., R. D. P. 1a/4; P. B., Q. M. P. T. P. 1a/3; P. B., Q. M. P. T. P. 3a/1 y 2; P. B., P. P. 2a/2; P. B., P. P. 2a/4; J. R., I. 8a/1; J. R., L. M. C. 8a/1-4; J. R., L. M. C. 9a/1-2
Interrogación retórica	4	6%	P. B., R. D. P. 10a/1; P. B., Q. M. P. T. P. 5a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P. 8a/1; P. B., P. P. 4a/1-2
Comparación por zoomorfización	4	6%	P. B., R. D. P. 5a/1-4; P. B., Q. M. P. T. P. 1a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P. 4a/3 y 4; J. R., I. 3a/1 y 2
Comparación por metáforas	2	3%	J. R., I. 8a/2-4; J. R., L. M. C. 3a/3 y 4
Comparación	2	3.17%	J. R., I. 2a/2 y 3; J. R., I. 7a/2-4
Alusión	2	3%	P. B., P. P. 7a/1-2; J. R., I. 7a/2-4
Gradación	1	2%	P. B., R. D. P. 2a/1
Hipérbole	1	2%	J. R., I. 1a/2-5
Anáfora	1	2%	J. R., I. 2a/1
Paroxismo	1	2%	J. R., I. 5a/1-4
Eufemismo	1	2%	P. B., P. P. 7a/1-2
Metáfora	1	2%	J. R., L. M. C. 3a/3 y 4
Exclamación	1	2%	R. D. P. 10a/3
<b>Total:</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	

Con los datos mostrados, tenemos que la figura retórica con mayor frecuencia es el apóstrofe (21 %). En segundo lugar, se encuentran, con el mismo porcentaje, la metaforización por zoomorfización y el disfemismo (16 %). Tomemos nota de que estas son las tres figuras retóricas mayormente empleadas para insultar la imagen del hombre, pero que, en sí, el disfemismo es una expresión peyorativa. De las demás figuras retóricas se tienen: la metaforización por cosificación (14 %), la interrogación retórica y la comparación por zoomorfización (6 % cada una), la comparación por metáforas y la alusión (3 % cada una), la comparación (3.17 %) y la gradación, la hipérbole, la anáfora, el paroxismo, el eufemismo, la metáfora y la exclamación (2 % cada una).

### ***Elementos socio-ideológico-discursivos***

Hablamos ahora sobre las funciones estratégicas del discurso definidas por Chilton y Schäffner (2001). El mismo orden que hemos venido manejando se usa aquí para presentar las tablas, y como en los elementos retóricos, se ofrece las definiciones de los autores. De las canciones de Paquita la del Barrio se muestran a continuación los datos:

Tabla 10.

Resultados de los análisis de los elementos socio-ideológico-discursivos de Paquita la del Barrio

Resultados de los análisis de los elementos socio-ideológico-discursivos de Paquita la del Barrio			
Función estratégica del discurso	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Coerción	26	59%	R. D. P., 1a/1; R. D. P., 1a/2; R. D. P., 1a/3; R. D. P., 1a/4; R. D. P., 2a/1; R. D. P., 3a/2; R. D. P., 4a/1; R. D. P., 4a/2; R. D. P., 5a/1-4; R. D. P., 10a/1 y R. D. P., 10a/3; Q. M. P. T. P., 1a/1 y 2; Q. M. P. T. P., 1a/3; Q. M. P. T. P., 2a/2; Q. M. P. T. P., 3a/1 y 2; Q. M. P. T. P., 3a/3; Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4; Q. M. P. T. P., 5a/1 y 2; y Q. M. P. T. P., 8a/1; P. P., 1a/1-4; P. P., 2a/2; P. P., 2a/4; P. P., 3a/1-2; P. P., 4a/1-2; P. P., 6a/1-2 y P. P., 7a/1-2
Deslegitimación	15	34%	R. D. P., 1a/2; R. D. P., 1a/3; R. D. P., 1a/4; R. D. P., 2a/1; R. D. P., 3a/2; R. D. P., 4a/1; Q. M. P. T. P., 3a/3 y Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4; P. P., 1a/1-4; P. P., 2a/2; P. P., 2a/4; P. P., 3a/1-2; P. P., 4a/1-2; P. P., 6a/1-2 y P. P., 7a/1-2
Encubrimiento	2	5%	P. P., 6a/1-2 y P. P., 7a/1-2
Legitimación	1	2%	Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4
<b>Total:</b>	<b>44</b>	<b>100%</b>	

La primera función estratégica del discurso es la coerción, la cual representa un 59 % en las canciones de Paquita la del Barrio. Recapitulemos de qué trata la coerción: "A menudo, los actores políticos también actúan coercitivamente mediante el discurso al disponer la prioridad de los asuntos, seleccionar temas de conversación, colocarse a sí mismos y colocar a los demás en relaciones específicas" (Chilton y Schäffner, 2001, p. 306).

Por la definición de los autores, hallamos que en (1) (P.B., R.D.P., 1<sup>a</sup>/1) se expresa una coerción. A través del recurso poético de metaforización por zoomorfización y por el macroacto de habla de insultar, la coerción opera mediante estos elementos. De esta manera, hay una presentación negativa y una configuración de una realidad de la imagen masculina. Presentamos otro ejemplo de coerción: en (12) (P.B., Q.M.P.T.P., 1<sup>a</sup>/1 y 2), citado en el apartado de elementos retóricos, se da una

comparación por zoomorfización, la cual permite colocar a la imagen masculina en una relación específica (perro-hombre) y, con ello, insultarlo.

La segunda función estratégica del discurso es la deslegitimación, que es el 34 % de las funciones encontradas en las canciones de Paquita la del Barrio. Chilton y Schöffner comentan: “Una contraparte esencial es la deslegitimación: los otros [...] deben ser presentados negativamente” (p. 306). El mismo caso de (1) (P.B., R.D.P., 1ª/1) nos sirve de ejemplo de la deslegitimación: la negativa proyección de la imagen del hombre al ser relacionado con una rata.

Aparecen otras funciones estratégicas del discurso, aunque con menos frecuencia que las anteriores: el encubrimiento de la información tiene un porcentaje del 5 % y la legitimación propia de la imagen de la cantante tiene un 2 %.

Acerca de los resultados de las canciones de Jenni Rivera se obtiene que:

Tabla 11.

*Resultados de los análisis de los elementos socio-ideológico-discursivos de Jenni Rivera*

Resultados de los análisis de los elementos socio-ideológico-discursivos de Jenni Rivera			
<i>Función estratégica del discurso</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Ejemplos</i>
Coerción	19	59%	I, 1a / 1; I, 1a / 2 - 5; I, 2a / 1; I, 2a / 2 y 3; I, 3a / 1 y 2; I, 3a / 3-4; I, 4a / 4; I, 5a / 1 - 4; I, 7a / 2 - 4; I, 8a / 1 y I, 8a / 2-4; L. M. C., 2a / 1; L. M. C., 2a / 2 y 3; L. M. C., 3a / 2; L. M. C., 3a / 3 y 4; L. M. C., 5a / 1 - 4; L. M. C., 6a / 2; L. M. C., 8a / 1 - 4 y L. M. C., 9a / 1 - 2
Deslegitimación	13	41%	I, 1a / 1; I, 2a / 1; I, 2a / 2 y 3; I, 3a / 1 y 2; I, 3a / 3-4; I, 4a / 4; I, 5a / 1 - 4; I, 7a / 2 - 4; I, 8a / 1 y I, 8a / 2-4; L. M. C., 3a / 2; L. M. C., 3a / 3 y 4, y L. M. C., 6a / 2
<b>Total:</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>	

Solo dos funciones se manifiestan de las cuatro funciones estratégicas del discurso enlistadas por los autores. Se tratan de la coerción, que representa el 59 %, y la deslegitimación, que forma el 41 %. Un ejemplo de coerción está en (14) (J. R., I. 4ª/4), que también citamos en los elementos retóricos. Como se indicó en aquella sección, *malnacido* es un insulto.

Violencia hacia la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera

Otro ejemplo de coerción es (8) (J.R., I., 8ª/2-4). La comparación entre las dos imágenes, la del hombre y la de la cantante, divide al primero como irracional, mientras que a la segunda como lo contrario. Este establecimiento de roles y de relaciones específicas es, como Chilton y Schäffner (2001) definieron, un acto coercitivo.

Sobre la deslegitimación, bien podríamos valernos de los ejemplos anteriores. La presentación negativa se da tanto en (14) (J. R., I. 4ª/4) como en (8) (J.R., I., 8ª/2-4). Otro ejemplo es (9) (J. R., L. M. C. 3ª/3 y 4), pues el pensamiento del determinismo hereditario y la comparación por metáforas entre la imagen masculina y su imagen paterna los presenta a ambos como cobardes.

Para finalizar los análisis, mostramos los resultados de todas las canciones:

Tabla 12.

Resultados generales de los análisis de los elementos socio-ideológico-discursivos

Función estratégica del discurso	Resultados generales de los análisis de los elementos socio-ideológico-discursivos		
	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Coerción	45	59%	P. B., R. D. P., 1a/1; P. B., R. D. P., 1a/2; P. B., R. D. P., 1a/3; P. B., R. D. P., 1a/4; P. B., R. D. P., 2a/1; P. B., R. D. P., 3a/2; P. B., R. D. P., 4a/1; P. B., R. D. P., 4a/2; P. B., R. D. P., 5a/1-4; P. B., R. D. P., 10a/1 y P. B., R. D. P., 10a/3; P. B., Q. M. P. T. P., 1a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 1a/3; P. B., Q. M. P. T. P., 2a/2; P. B., Q. M. P. T. P., 3a/1 y 2; P. B., Q. M. P. T. P., 3a/3; P. B., Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4; P. B., Q. M. P. T. P., 5a/1 y 2, y P. B., Q. M. P. T. P., 8a/1; P. B., P. P., 1a/1-4; P. B., P. P., 2a/2; P. B., P. P., 2a/4; P. B., P. P., 3a/1-2; P. B., P. P., 4a/1-2; P. B., P. P., 6a/1-2 y P. B., P. P., 7a/1-2; J. R., I., 1a/1; J. R., I., 1a/2-5; J. R., I., 2a/1; J. R., I., 2a/2 y 3; J. R., I., 3a/1 y 2; J. R., I., 3a/3-4; J. R., I., 4a/4; J. R., I., 5a/1-4; J. R., I., 7a/2-4; J. R., I., 8a/1 y J. R., I., 8a/2-4; J. R., L. M. C., 2a/1; J. R., L. M. C., 2a/2 y 3; J. R., L. M. C., 3a/2; J. R., L. M. C., 3a/3 y 4; J. R., L. M. C., 5a/1-4; J. R., L. M. C., 6a/2; J. R., L. M. C., 8a/1-4 y J. R., L. M. C., 9a/1-2
Deslegitimación	28	37%	P. B., R. D. P., 1a/2; P. B., R. D. P., 1a/3; P. B., R. D. P., 1a/4; P. B., R. D. P., 2a/1; P. B., R. D. P., 3a/2; P. B., R. D. P., 4a/1; P. B., Q. M. P. T. P., 3a/3 y P. B., Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4; P. B., P. P., 1a/1-4; P. B., P. P., 2a/2; P. B., P. P., 2a/4; P. B., P. P., 3a/1-2; P. B., P. P., 4a/1-2; P. B., P. P., 6a/1-2 y P. B., P. P., 7a/1-2; J. R., I., 1a/1; J. R., I., 2a/1; J. R., I., 2a/2 y 3; J. R., I., 3a/1 y 2; J. R., I., 3a/3-4; J. R., I., 4a/4; J. R., I., 5a/1-4; J. R., I., 7a/2-4; J. R., I., 8a/1 y J. R., I., 8a/2-4; J. R., L. M. C., 3a/2; J. R., L. M. C., 3a/3 y 4, y J. R., L. M. C., 6a/2
Encubrimiento	2	3%	P. B., P. P., 6a/1-2 y P. B., P. P., 7a/1-2
Legitimación	1	1%	P. B., Q. M. P. T. P., 4a/3 y 4
<b>Total:</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>	

Como en los resultados anteriores, la función estratégica con mayor presencia es la coerción, que tiene un 59 %. La deslegitimación está en segundo lugar, como en las tablas de antes, pues tiene un 28 %. El encubrimiento y la legitimación representan casos de poca frecuencia a comparación de las otras funciones

estratégicas del discurso. El encubrimiento solo tiene un 3 % de aparición, mientras que, la legitimación, el 1 %. Los ejemplos citados y explicados muestran la manera de operar de las funciones estratégicas.

### **Resultados finales**

Por los resultados obtenidos exponemos lo siguiente. Primero, los datos en las tres tablas de los actos de habla revelaron que el macroacto de habla y también el acto de habla que más se repite en las canciones es el de insultar a la imagen masculina. Insultar tiene un 44 % en las canciones de Paquita la del Barrio, un 37 % en las canciones de Jenni Rivera y, en ambas, un 37 %. Los demás actos de habla enlistados, como el de relacionar y comparar, complementan el macroacto de habla.

Asimismo, en los tres análisis es mayor el porcentaje de los actos de habla directos que de los actos de habla indirectos, con un 73 % en las canciones de Paquita la del Barrio, un 84% en las canciones de Jenni Rivera y un 78 % en todas las canciones estudiadas.

Acerca de los elementos retóricos, en las canciones de Paquita la del Barrio la metaforización por zoomorfización fue la figura retórica más frecuente, con un 23 %. Como caso, el mismo título de la canción "Rata de dos patas" nos dice ya la figura utilizada. La metaforización por zoomorfización también se dio en las canciones de Jenni Rivera, pero con menos frecuencia con solo un 4.34 %. En las canciones de Rivera, la figura retórica mayormente utilizada fue la apóstrofe (21.73 %). En las canciones de ambas, la apóstrofe salió en primer lugar con un 21 %. De allí, en segundo lugar, la metaforización por zoomorfización y el disfemismo con un 16% cada una. En tercer lugar, con un 14 %, está la metaforización por cosificación. Hubo casos únicos, como la alusión, que solo llegaron a representar un 2 %. Todas las figuras mencionadas y enlistadas tuvieron principalmente un fin en las

*Violencia hacia la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera*

canciones: formar parte del macroacto de habla, es decir, insultar. Algunas otras figuras retóricas se vinculan con otros actos de habla. Las metaforizaciones, por ejemplo, se vinculan con los actos de habla de relacionar.

De las funciones estratégicas del discurso, en los tres análisis se manifiesta que la coerción es la función más repetida: un 59 % se ve en las canciones analizadas de Paquita la del Barrio. Es el mismo porcentaje en las de Rivera y en el porcentaje general. Más de la mitad del porcentaje se dio para la coerción, que esta función es, por su definición, una forma de violentar. La deslegitimación en las tres tablas es la función que está en segundo lugar. En las canciones de Paquita la del Barrio tiene un 34 %, en las de Rivera un 41 % y en ambas canciones un 37 %. Los porcentajes revelan que la proyección negativa de la imagen masculina tiene, después de la coerción, un valor significativo en las canciones. Solo de una manera única, el encubrimiento y la legitimación se dieron en las canciones de Paquita la del Barrio, con un 3 % y 1 % respectivamente.

### **Conclusiones y reflexiones finales**

En el discurso no solo entran en juego los elementos lingüísticos, sino que estos se ven acompañados por otros: en este trabajo se consideran primordialmente los elementos pragmáticos, los elementos retóricos y los elementos socio-ideológico-discursivos. Por lo tanto, el estudio del discurso debe tomar en cuenta tanto los elementos lingüísticos como otros que se encuentran en él.

Los elementos estudiados en las canciones de Paquita la del Barrio y en las de Jenni Rivera demuestran primordialmente un aspecto: en estos textos hay una violencia hacia la imagen masculina tradicional, en este caso, a una machista y hegemónica. Con los insultos como *cobarde*, *inútil*, *basura*, o con las metaforizaciones por zoomorfización como *rata inmundada* y *rata de dos patas*, se logran diversos actos de habla: insultar en primer lugar. De complemento,

relacionar y degradar. De esta manera, se cuestiona el modelo tradicional de la masculinidad.

El macroacto de habla es una forma de violencia. El insulto, como lo explica García (1984, p. 80, citado en Martínez, 2009, p. 60) muestran las cualidades y conductas, no solamente esperadas, sino otorgadas, por lo que se ofrece una presentación negativa donde se ve la deslegitimación. Pero, claro está, que la deslegitimación no se da sola, pues se ve acompañada con las demás emisiones lingüísticas de las canciones. Emisiones que pueden llevar a contribuir cuestionamientos sobre la masculinidad machista.

Los mecanismos que forman parte del discurso para violentar pueden ser fácilmente transmitidos por las canciones, pero también pueden crear imágenes. Señalamos que las canciones analizadas no representan un sistema violento en sí hacia los hombres, pero sí discuten sobre las representaciones tradicionales de la masculinidad. La imagen masculina tiene sus bases en las interpretaciones sociales, culturales y políticas de lo que cada grupo entiende por género. Es necesario, por ende, cuestionarnos sobre las representaciones de la masculinidad para la construcción de imágenes alternativas y benéficas, tanto para el hombre como para la mujer.

## **Referencias**

- Aristegui Noticias, (2012). *¿Quién era Jenni Rivera?* Fuente electrónica: <https://aristeguinoticias.com/0912/kiosko/fotos-quien-era-jenni-rivera/>
- Beristáin, H. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. D.F.: Editorial Porrúa.
- Buena Música, (2019). *Biografía, historia, vida y legado musical de Paquita la del Barrio*. Fuente electrónica: <https://www.buenamusica.com/paquita-la-del-barrio/biografia>

*Violencia hacia la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera*

Correa, H. (2012). *La función estratégica de "legitimación-deslegitimación" en los discursos de asunción al mando de cuatro mandatarios chilenos*. Tesis de Maestría publicada, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Fuente electrónica: [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111005/fi-correa\\_h.pdf;sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111005/fi-correa_h.pdf;sequence=1)

Chilton, P. y Schäffner, C. (2001). Discurso y política. En T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social* (pp. 297 - 329). Barcelona: Gedisa editorial.

Cymerman, C. (1992). Las imágenes zoomorfas y sexuales en la obra de Eugenio Cambaceres. *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Barcelona. Fuente electrónica: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih\\_10\\_3\\_062.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/10/aih_10_3_062.pdf)

Del Barrio, P. (2019). *Pobre pistolita*. Fuente electrónica: <https://www.letras.com/paquita-la-del-barrio/708486/>

—. *Rata de dos patas*. Fuente electrónica: <https://www.letras.com/paquita-la-del-barrio/668922/>

—. *Que me perdone tu perro*. <https://www.musica.com/letras.asp?letra=1451411>

Escabí-Montalvo, A., y Toro-Alfonso, J. (2006). "Cuando los cuerpos engañan: un acercamiento crítico a la categoría de la intersexualidad". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (3), 753 - 772. Fuente electrónica: <http://www.redalyc.org/pdf/337/33760314.pdf>

Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus editorial.

Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Lakoff, G. y Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lamas, M. (2007). El género escultura. En: *V Campus Euroamericano De Cooperação Cultural*. Fuente electrónica:  
[https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/3.p\\_lamas\\_m.\\_el\\_genero\\_es\\_cultura.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/3.p_lamas_m._el_genero_es_cultura.pdf)
- Martínez, J. (2009). “Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles. Un estudio sociopragmático funcional”. *Boletín de Lingüística*, XXI (31), pp. 59 - 85. Fuente electrónica: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34711680003>
- Montaño, M., Palacios, J., y Gantiva, C. (2009). “Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición”. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3 (2), 81 - 107. Fuente electrónica:  
<http://www.redalyc.org/pdf/2972/297225531007.pdf>
- Montero, M. y Salas, M. (1993). “Imagen, representación e ideología. El mundo visto desde la periferia”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (1), 85 - 103. Fuente electrónica: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525107.pdf>
- Muñoz-Hidalgo, M. (2007). “Bolero y modernismo: la canción como literatura popular”. *Literatura y lingüística*, (18), 101 - 120. Fuente electrónica:  
<http://www.redalyc.org/pdf/352/35201805.pdf>
- Real Academia Española, (2019). *Canción*. Fuente electrónica:  
<https://dle.rae.es/?id=74sROyk>
- . *Disfemismo*. Fuente electrónica: <https://dle.rae.es/?id=Dugyj5o>
- . *Inmunda*. Fuente electrónica: <https://dle.rae.es/?id=Lg0Nqr6>
- . *Rata*. Fuente electrónica: <https://dle.rae.es/?w=rata>

*Violencia hacia la imagen masculina en canciones de Paquita la del Barrio y Jenni Rivera*

–. Útil. Fuente electrónica: <https://dle.rae.es/?id=bCSFzkP|bCTJISY>

Retóricas, (2011). *Ejemplos de cosificación*. Fuente electrónica: <https://www.retoricas.com/2011/07/ejemplos-de-cosificacion.html>

Rivera, J. (2019). *Imbécil*. Fuente electrónica: <https://www.letras.com.br/jenni-rivera/imbecil>

–. *La mentada contestada*. Fuente electrónica: <https://www.letras.com/jenni-rivera/1438979/>

Sanz Martín, B. (2018). “Entre animales te veas: el reino animal como fuente metafórica”. *Universitarios Potosinos*, 34-37. Fuente electrónica: <http://www.uaslp.mx/Comunicacion-Social/Documents/Divulgacion/Revista/Quince/226/226-07.pdf>

Van Dijk, T. (1996). Conferencia 3. La pragmática del discurso. En *Estructuras y funciones del discurso* (pp. 58 – 76). D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

## 1.5

# LA MÚSICA DE BANDA Y EL MACHISMO EN LA CULTURA MEXICANA<sup>1</sup>

Karla Susana Maciel García

*Universidad Autónoma de Zacatecas*

### **Introducción**

El presente trabajo tiene como propósito indagar e intentar esclarecer uno de los temas que más relevancia contemporánea conlleva: el machismo en la música de banda como parte de la cultura en México. Para sustentar este trabajo es menester sumergirse en lo que se supone el origen del machismo, su evolución, desarrollo, ramificaciones y las varias definiciones que se le han ido adjudicando con el paso de los años. El hecho de que el machismo se vea reflejado y aceptado en nivel tal que aparece en la música, concretamente en la de banda, la cual es una de las más populares dentro de la población mexicana, supone un machismo interiorizado por parte de los consumidores y generadores de este género musical.

También es necesario mencionar que, para lograr el objetivo hay que poner en tela de juicio varios puntos, los cuales son: ¿Qué es el machismo o a qué se le puede llamar una conducta machista y por qué? ¿De dónde nació el machismo y cómo ha estado evolucionando, ya sea en dirección a su auge y reafirmación o bien, su

---

<sup>1</sup>Este trabajo se desarrolló durante una estancia de investigación del Programa Verano Delfín realizada de julio a agosto de 2019, bajo la tutoría de la Dra. María Eugenia Flores.

descenso y paulatina desaparición? ¿Cómo es que se le puede llamar al machismo “cultura” y qué tiene que ver todo esto con el lenguaje y finalmente con la música?

El trabajo busca demostrar las distintas caras que tiene el rol de género, así como las consecuencias sociales que se presentan dentro de la vida del mexicano. En las líneas posteriores de esta investigación se verá una postura ideológica que atenta contra la identidad y la individualidad. También se mencionarán los efectos de la ideología del rol de género, para esto se usará a la música de banda como una representación de la cotidianidad del mexicano en general y su manera de pensar a través de la misma. Finalmente se concluirá en cómo lo anteriormente mencionado afecta la vida del mexicano, de manera individual incluyendo puntos de identidad y necesidad de ser aceptado y desenvolverse socialmente.

### ***Objetivo general***

Hacer uso de varias canciones pertenecientes al género musical de banda para destacar la presencia del machismo, micro machismo y rol de género dentro de las canciones populares del oyente mexicano y así como comprobar las características culturales del rol de género y los problemas que esto evoca, tales como la naturalización de violencia de género, tanto en el hombre como en la mujer.

### ***Objetivo específico***

Hacer un análisis cuantitativo y cualitativo de canciones que son consumidas cotidianamente por la mayoría de la población mexicana; destacar los usos retóricos y discursivos y de habla con más frecuencia dentro de las canciones seleccionadas; hacer una interpretación de las repeticiones lingüísticas como “discurso cultural” y la posterior reflexión de los resultados y conclusiones obtenidos.

## **Marco teórico**

### ***El machismo y sus ramas***

Varios autores han llegado a la conclusión de que, para poder definir el machismo, primero es necesario tomar en cuenta su evolución dentro de la línea del tiempo, de tal manera que decir que el machismo se encierra solamente en “un conjunto de creencias, actitudes y conductas que manifiestan la superioridad del hombre sobre la mujer en áreas consideradas importantes para los hombres” Castañeda (citado en Díaz, Rosas y González, 2010, p.2) deja muchas imprecisiones con respecto a qué tipo de creencias, conductas y actitudes refiere, cómo afecta esto a la identidad de la mujer y del mismo hombre.

Glick y Fiske (citado en Díaz, Rosas y González, 2010) han denominado dos tipos de machismo, los cuales se pueden manifestar en comunión y han estado evolucionando con el tiempo respecto a su relación con la edad, nivel de educación, religión y salud sexual; estas son la actitud hostil, que recae en la fuerza física tradicionalista, el re afirmamiento de poder hacia la mujer que suele justificarse como posición paternalista; y la actitud benévola, que supone una humillación psicológica, los dos tipos implican la delimitación de roles de género.

Dentro del machismo benévolo es importante mencionar el micromachismo, el cual define Bonino (citado en Díaz, Rosas y González, 2010) como “aquellas conductas sutiles o suaves que son formas de violencia y abuso cotidiano” (p.4). Aunado a esto, se menciona el sexismo, como un tipo de machismo benévolo, que si bien no implica violencia o agresiones físicas hacia la mujer, refiere a los prejuicios o conductas discriminatorias que reafirman la violencia psicológica de la que puede ser víctima la mujer dentro de su día a día (Cameron citado en Díaz, Rosas y González, 2010). Este tipo de violencia silenciosa es una rama del machismo que busca contener a la mujer dentro del ideal que ya se ha formado la sociedad

mexicana de lo que “debe ser una mujer”<sup>2</sup>, más allá de su decisión propia, de sus gustos, opiniones o sentimientos.

### **Sobre lo masculino y el machismo**

Es importante mencionar la relación directa que tiene el ser machista con lo que se conoce como masculinidad dentro de la sociedad mexicana. Un aspecto a resaltar es que, para que lo masculino exista, es necesario un opuesto, en este caso lo femenino. En una relación de contrastes es necesaria la presencia de algo distinto e irreconciliable para reafirmar dicha postura; de aquí también nace la necesidad de poner y afirmar la brecha entre ser mujer y hombre.

Como mencionan Téllez y Verdú (2011) “el género se construye de nuevo en cada encuentro social” (pp. 8-9) esto quiere decir que el hombre busca constantemente reafirmar su masculinidad y las características que le han sido atribuidas a este género. Téllez y Verdú (2011) mencionan tres principales: el heroísmo, la combatividad y un conocimiento sexual experimentado. Estas características han sido privadas del género femenino, es decir, que cualquier hombre que no posea dichas virtudes podría ser juzgado de no ser masculino y a la mujer que las posea se le juzga de no ser femenina. A esto se le denominó en el trabajo mencionado como “hacer género” (p. 12).

Un término interesante que mencionan Téllez y Verdú es *patriarcado/puerarcado* que refiere a lo que “nace de un impulso de poder adolescente cuya aspiración es el dominio de aquello que se teme”. Así como un infantil impulso de egocentrismo (Téllez y Verdú, 2011) que ha nacido de lo que la sociedad dictamina como una actitud correcta.

---

<sup>2</sup> Comillas hechas por la autora del trabajo

### **El género y el rol de género, un asunto cultural**

Para comprender mejor el machismo, una vez definido junto con sus versiones, es importante mencionar cómo es que este ha nacido y cuáles han sido los recursos que ha utilizado para desarrollarse y arraigarse en la población mexicana. En un intento por desenredar este problema, este trabajo presenta la incumbencia del género y el rol de género, aunado a cómo ha sido tomado en cuenta, cómo afecta al hombre y la mujer, más específicamente en lo que es lo femenino y lo masculino.

Tellez y Verdú (2011) consideran que el género principalmente es una cuestión de identidad, es decir, supone que ayuda a las personas a encontrar su lugar en el mundo y el rol que se debe cumplir para poder ser parte de la sociedad en la que se desarrolla, sin embargo, el género es mucho más que eso.

Como dice Lamas (2007) “nacemos dentro de un tejido cultural donde ya están insertas las valoraciones y creencias sobre ‘lo propio’ de los hombres y ‘lo propio’ las mujeres” (p. 01). Esto quiere decir que el ideal cultural dentro de un conjunto social suele ser tan arraigado dentro del imaginario de dicha sociedad que asume este rol de género como una obligación del individuo y su identidad con su entorno, esto implica su aceptación o rechazo de parte de la sociedad cuando el rol de género se cumple o se corrompe.

Dentro de este tipo de rompimiento con el rol de género se pueden tomar en cuenta tres acepciones que mencionan Téllez y Verdú (2011), respecto al rol femenino, - qué es ser mujer - y lo masculino, - qué es ser hombre -.

Una de las principales características que diferencian lo femenino de lo masculino es que, lejos de verse como un conjunto o complemento, representa lo opuesto, es decir, ser hombre es todo lo que implica no ser mujer. Esto siempre va aunado a la necesidad de rectificar constantemente esta postura, dando paso al sometimiento de la contraria.

Primero se considera importante dejar en claro, como mencionan Téllez y Verdú (2011), que lo masculino y lo femenino no son parte de un hecho natural histórico, sino un mero constructo social y cultural y que por ello vive en una constante transformación. Téllez y Verdú identifican lo masculino como algo que debe reafirmarse de manera constante y que siempre debe estar en búsqueda de su aumento -ser más hombre-, mientras que lo femenino se identifica con algo que pertenece a la esencia de la mujer. De tal manera que el género asigna papeles y las funciones que considera propias de cada sexo, pero esto, lejos de unificar a ambos sexos, los separa y crea luchas de poder y dominación, sobre todo de parte del hombre a la mujer (Téllez y Verdú, 2011).

Una vez que se ha considerado como algo cultural, que “debe ser”, suele ser mal visto, incluso severamente castigadas las actitudes que rompen con el rol asignado al género. Unos ejemplos de transgresión al rol de género son: la neutralización de los géneros, es decir, la conciliación de tareas entre géneros (que ya no haya una actitud, sentimiento o actividad exclusiva de los hombres y de las mujeres); la perseverancia del poder, refiere al desvanecimiento de la necesidad de que haya un sexo fuerte y uno débil, un dominante y un dominado; y la ruptura del macho tradicional. En esta parte Téllez y Verdú (2011) hacen mención de una nueva generación de hombres que rompen por completo con el ideal de lo que debe ser un hombre, es decir, el incumplimiento de su rol de género, en cambio, surge el hombre con la autoridad de hacer y sentirse “como una mujer”, un hombre que puede llorar o depilarse sin dejar de ser hombre (p. 18).

Como se ve, el *género* y su *rol de género*, en lugar de ser una ayuda en la búsqueda de la identidad individual del humano, terminan siendo un limitante de la misma, la opresión de lo que debes ser pende del yugo de lo que dicta la sociedad. Las características biológicas sexuales, es decir, el sexo que diferencia al hombre de

la mujer, se han confundido ventajosamente con el género para dictaminar y castigar el incumplimiento del rol de género.

### ***El problema con el rol de género***

Jodelet (2008) habla sobre los problemas que tiene que ver el cumplimiento del rol de género con la pérdida de la identidad del individuo, es decir, ese desvanecimiento del yo dentro de una sociedad, a lo que Jodelet (2008) describe como “el destino del sujeto” (p.08).

En esta parte habla sobre varios movimientos sociales que se han dedicado a la destrucción de la individualidad, tales como el positivismo, marxismo, estructuralismo, entre otras. El problema principal y la relación que tiene esto con el rol de género es la determinación de un cumplimiento social que arrebatara por completo el derecho de “no ser como quieren que seas”, es decir, ataca principalmente la individualidad y el yo (Jodelet, 2008, p.04).

El yo, haciendo alusión a varios autores mencionados en Jodelet, se le reconoce como la consciencia del ser que te conforma y te posiciona en el mundo como “la primera revolución cognitiva” (Jodelet, 2008, p. 07), y por ser la primera, es de suma importancia darle el lugar que merece en lugar de buscar suprimirlo, como se va venido haciendo con las posturas anteriormente mencionadas.

La exigencia del cumplimiento del rol de género supone la desaparición del ser, puesto que, al momento de nacer y crecer dentro de una sociedad que nos indica cuáles son las actitudes y cualidades que debemos realizar, se está dejando de lado la libertad de poder ser y actuar de otra manera, es decir, como de verdad eres. Este, parafraseando a Foucault en Jodelet (2008), sería el cambio absoluto del ser yo por un nosotros que no admite individualismos ni separaciones del conjunto ya determinado.

A lo anteriormente mencionado, Jodelet (2008) lo determina como “la idea de una historia sin sujeto” (p. 13), es decir, una historia de seres humanos que actúan sólo dentro de un límite específico, lo que una mujer sólo puede ser y lo que un hombre puede ser o llegar a ser.

### ***El enfoque simbólico, la música***

La opresión hacia la mujer no sólo es en un carácter físico, sino que también se ve reflejado en el ámbito psicológico. Esto va aunado con el habla y la lengua de la sociedad que imprime el rol de género dentro de una sociedad.

El lenguaje es la herramienta más fascinante del humano, puesto que este es el único ser vivo que posee esta herramienta para su constante comunicación y afianzarse a sí mismo dentro de su identidad, el mundo y su concepción del universo; es decir, por medio del lenguaje es como el hombre se da cuenta de cuál es su realidad dentro de una comunidad, de una sociedad, o del mundo.

Lamas (2007) dice que:

El habla posee una estructura que está fuera del control y de la conciencia del hablante individual, quien, sin embargo, hace uso de esta estructura presente en su mente. El lenguaje es un elemento fundante de la matriz cultural, o sea, de la estructura madre de significaciones en virtud de la cual nuestras experiencias se vuelven inteligibles. (p.01)

Así es como el lenguaje se convierte en un símbolo del que el hombre hace uso para poder aterrizar a la realidad su ideal del mundo. El humano hace uso del lenguaje para darle sentido a lo que considera real.

Dentro de esta idea, se puede apreciar que cualquier tipo de lenguaje y metalenguaje funciona como símbolo de significación de la visión de realidad de una persona con respecto a su identidad, o bien dentro de una sociedad. Es por eso

que la literatura, la poesía y, en caso pertinente de este trabajo, la música, funcionan como conductores que reflejan el pensamiento de una sociedad.

Bourdieu (2000) hace una relación entre el dominio masculino y las palabras, las cuales están “llenas de significado”. Freud (citado en Bourdieu, 2000, p. 3) con esto refiere a que hay una relación directa de la visión del mundo que tienen las personas con el lenguaje, puesto que con esta herramienta es con la que definen el mundo. Dicho en las palabras de Bourdieu (2000) “la visión dominante de la división de sexual se expresa en el discurso” (p. 5).

De tal manera que, a los ojos de las personas que están sumergidas bajo este rol de género fundamentalizado como “natural” (Bourdieu, 2000, p.5), no se dan cuenta de que esta división nada tiene que ver con una diferenciación dictaminada por la naturaleza, sino que emana en su totalidad por la ley de un constructo social.

El autor mencionan como falonarcisista al acto de “acentuar los aspectos viriles” (Bourdieu, 2000, p. 02). Para describir mejor esto, divide los trabajos según el rol de género entre los trabajos de la mujer y los del hombre. Los del primer sexo tienen que ver con lo oculto y vergonzoso, tiene relación con el cuidado de los hijos y los animales, así como labores de limpieza – mejor dicho, tiene relación con un aspecto de suciedad –; los del segundo sexo tienen que ver con lo opuesto (necesidad de contraste): tiene que ver lo con lo de afuera, es decir, lo público, oficial y, dentro de lo que cabe, verdadero, es decir, la ley aplicada por el hombre; también refiere a acto valerosos, como la guerra (Bourdieu, 2000). Cuando Bourdieu dice:

[...] conforme a una serie de oposiciones dualistas milagrosamente ajustadas a las distinciones que ellas han contribuido a producir, como la que se hace entre lo derecho y lo enderezado, lo curvo y lo encorvado, y que permitiría volver a engendrar todas las diferencias registradas en el uso del cuerpo o en las disposiciones éticas. (pp. 6-7)

Una vez que el individuo se sumerge en el papel que dictamina la sociedad, no sólo se siente obligado a entrar dentro de los límites que impone en cuanto a rol de género refiere, sino que también supone el derecho de exigir el mismo respeto o cumplimiento de este rol de género, puesto que lo reconoce como algo intrínseco de él y de su entorno.

### ***El sexismo en el lenguaje***

El machismo se hace presente de muchas maneras tales como actitudes, comportamientos y acciones que violentan la libertad de la mujer. La que más compete al trabajo es el ámbito verbal, es decir, el lenguaje machista, o mejor dicho, el uso machista del lenguaje.

Como reafirmación de este trabajo se menciona a Fernández que dice: “Nuestra creación y recreación del mundo es a través del verbo, la palabra y el lenguaje” (Fernández, 2011, p.03). Esto refiere a que por medio de las palabras, lo cual incluye el uso cotidiano de refranes, chistes, poesía, canciones, etc., tienen como función moldear al mundo al momento de ser utilizadas y naturalizadas dentro de un conjunto social. “A través del lenguaje aprendemos a ser hombres y mujeres” (Fernández, 2011, p.05), pero el rol de género no sólo lastima la libertad de la mujer cuando a lo que debe ser según el conjunto social en el que se encuentra, sino que el hombre también se ve sometido bajo esta mentalidad, es decir, el sexismo lingüístico implica tanto a hombres como a mujeres:

En cuanto a los roles y estereotipos, estos se producen, conservan o transforman, reiteran o subvierten. Se construyen con las creencias, las imágenes; pero también con el habla y la conducta. Transportan y reproducen dominación y violencia simbólica [...]. Por ejemplo, la división sexual del trabajo por género, el deber ser de cada sexo y las características que se aconseja poseer. (Fernández, 2011, p.06)

A esto Fernández lo denomina como “proceso de socialización” en donde el lenguaje, el habla cotidiana, así como el uso de él en el día a día, por ejemplo, en la música que envuelve al individuo dentro de su vida ordinaria, funciona como un movimiento que naturaliza el sometimiento sufrido por el hombre y la mujer para entrar en un molde social.

### ***Los recursos retóricos, estrategias de discurso y técnicas del habla***

Como parte de los autores que fueron utilizados para el análisis de este trabajo se destacan a Ducrot, quien supone que el conjunto de palabras siempre dicen más que lo únicamente mencionado. De modo que siempre hay un mensaje o una intención yuxtapuesta en la oración o conjunto de enunciados dichos. Ducrot (2001) afirma que, partiendo de una o varias oraciones complejas, siempre se pueden suponer más, una de éstas afirma lo que se ha dicho o la presupone.

Cuando una persona afirma por medio del lenguaje un hecho, se puede suponer de manera correcta la afirmación de este hecho y también se puede suponer algo partiendo de lo dicho; ésta es una creencia que parte de ese acto hablado. Con el avance del discurso, el oyente continúa con el trabajo de afirmar y suponer hechos que no han sido mencionados, pero que funcionan como referente para darle una realidad y contexto al oyente y así comprender mejor el mensaje del hablante e igualmente su intención. A este acto, que es intrínseco del humano, Ducrot (2001) lo llamó “telón de fondo de diálogo” (p. 15), que es la cantidad de información que va pegada con el discurso aunque no haya sido dicha o exteriorizada, sino que es presupuesta por el interlocutor del mensaje. Aunado a esto es importante la intencionalidad de emisor, muchas veces lo no dicho suele ser lo más importante del verdadero mensaje, de modo que, como una estrategia discursiva, el autor puede limitar su mensaje a su conveniencia para poder situar al oyente “dentro de determinado universo intelectual” en el cual los hechos importantes pertenezcan sólo a una suposición en lugar de una afirmación.

Ducrot (2001) también menciona “la hipótesis de la semántica” que son las leyes bajo las que rige la afirmación y la presuposición para que sean válidas, las cuales son las leyes de orden psicológico, lógico y sociológico. Esto quiere decir que para que se pueda afirmar o suponer algo no dicho dentro de un conjunto de oraciones complejas es necesario ponerlos bajo un criterio psicológico, lógico y sociológico como válidos y posteriormente incluirlos al telón de fondo de diálogo y así tomarlos como información verídica y así denominarlos “componente lingüístico” o “descripción semántica”.

Ducrot (2001) afirma que, para comprender mejor lo que no ha sido dicho dentro de un discurso, es importante tener en cuenta el componente retórico. Esto sólo es posible teniendo en cuenta ya la semántica del discurso, puesto que el componente retórico son las “leyes posibles de justificación independientemente de su empleo en la descripción semántica, con la posibilidad de que la psicología general, la lógica y la crítica literaria pudieran autentificarlas” (Ducrot, 2001, p. 33). El autor divide el habla, que pertenece al nivel lingüístico y en donde posiciona lo presupuesto, de la lengua, en donde se encuentra el nivel de la retórica y por ende lo sobreentendido del discurso. En el primer nivel, el del habla, se busca una economía de tiempo con las piezas faltantes en el enunciado complejo, de modo que los presupuestos funcionan como aportes del enunciado, ya sea como recordatoria del pasado o según sea el caso (Ducrot, 2001, pp. 36-38) y el segundo nivel, el de la lengua se manifiesta más bien como una conclusión del mensaje, puesto que el oyente no solamente busca rellenar espacios vacíos respecto a suceso, sino que también reflexiona sobre una posible conclusión, es decir, lo sobreentendido del hecho.

Ducrot (2001) pregunta “¿cómo es posible que el oyente lo descubra?” La respuesta se basa en la lógica del oyente que sienta sus conclusiones bajo las leyes psicológicas, lógicas y sociológicas en las que él se desenvuelve, de modo que su

conclusión es lo que para él resulte verosímil teniendo en cuenta su contexto social y cultural.

Así es como el humano está diseñado para hacer uso de su contexto, entorno y cultura como un hecho lógico y verídico, en la cual basa sus presupuestos y sobreentendidos; lo que el humano vive día a día funciona como un telón de diálogo para presuponer y sobreentender su vida. Es así como el hombre interpreta la realidad y su cosmovisión del mundo, incluso lo que no ha sucedido y lo que no se ha dicho.

### ***La política y retórica en el lenguaje***

Como la intención de este trabajo es poner las canciones de banda bajo un análisis discursivo, fueron usadas las terminaciones de Chilton y Schäffner (2000) para la clasificación de las partes importantes de un discurso político.

Es importante dejar en claro que, aunque las canciones del género de banda no pueden ser tomadas como un discurso político, sí pertenecen a un discurso social, el cual posee una intención compartida y un efecto en el oyente

Las canciones de banda, así como la música en general y al igual que un discurso político, buscan un público amplio que acepte o se sienta identificado con el discurso. Como mencionan los autores:

Se suele creer que los vocabularios de las lenguas son "reflejos" naturales del mundo real. Sin embargo, sería más acertado considerarlos construcciones de lo real que reflejan los intereses de una comunidad discursiva o, tal vez, los intereses de los grupos dominantes en una comunidad. A medida que las lenguas nacionales adquieren funciones más complejas, los diferentes campos de actividad (el gobierno, la religión, el sistema judicial, la educación, la burocracia...) amplían sus vocabularios. (Chilton y Schäffner, 2000, p. 316)

Lo importante de un discurso, o como compete en este trabajo, es el moldeamiento que se genera dentro de una sociedad en el momento en que es aceptado el discurso por el oyente, es decir, no sólo es de importancia discursiva y de análisis el nacimiento y crecimiento de un género musical que moldea – ya sea consciente o inconscientemente – el rol de género dentro de la sociedad mexicana, sino que esta lo acepta y rectifica como una verdad irrefutable y la perpetua en su actualidad.

Según los autores se puede considerar “políticas” a “aquellas acciones (lingüísticas o no) que involucran el poder o su opuesto, la resistencia” (Chilton y Schäffner, 2000, p. 303). Después menciona la impresión que genera a palabra “poder”, esta se considera, por lo menos dentro de este trabajo, como un discurso que genera una respuesta positiva dentro de una grupo considerable de personas, como lo son las canciones que se van a analizar en este trabajo dentro de la población mexicana.

Chilton y Schäffner (2000) definen cuatro estrategias del discurso que fueron usadas para la elaboración de este trabajo las cuales son: Coerción, Legitimación, Deslegitimación y Encubrimiento<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para este trabajo no fue necesario el quinto recurso que usan los autores “Resistencia, oposición y protesta”, por lo cual fue omitida por la autora; de modo que sólo serán mencionados cuatro, los cuales son los que competen para la realización de este trabajo. Las primeras tres se muestran a continuación:

Coerción: [...] colocarse a sí mismos y colocar a los demás en relaciones específicas, suponer realidades que los oyentes se ven obligados a aceptar aunque sea en forma provisional para poder procesar el texto o habla. También es posible ejercer el poder mediante el control del uso que los otros hacen del lenguaje, es decir, a través de diversos tipos y grados de censura y control de acceso. (2000, p. 304)

Legitimación: es una función que se encuentra estrechamente vinculada a la coerción, puesto que establece el derecho a ser obedecido, es decir, la "legitimación". ¿Por qué las personas acatan regímenes de políticas muy diferentes? Las razones de la obediencia deben comunicarse lingüísticamente, ya sea en forma explícita o implícita. Entre las técnicas utilizadas se incluyen argumentos sobre los deseos de los votantes, principios ideológicos generales, la proyección de un

## Análisis<sup>4</sup>

Las canciones de banda, al igual que otros tipos de lenguajes coloquiales, cumplen con un papel dentro de la sociedad. En las siguientes canciones se han destacado varias tendencias que también sirven para hacer un análisis social, puesto que no sólo se considera a la canción como una "Composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música / Música con que se canta una canción" (Diccionario de la Real Academia) sino como un discurso que abarca o representa la aceptación o promoción de los escuchas de dicho género musical. El primer ejemplo es el de la infidelidad aunado con el rol de género, en donde el hombre tiene libertad y experiencia de su sexualidad y la mujer no, esto se ve con Chistian Nodal<sup>5</sup>, y Calibre 50<sup>6</sup>; en el primer caso, específicamente en la canción, *No*

---

liderazgo carismático, el alarde sobre los propios logros, y la autopresentación positiva.(2000, p. 305)

Deslegitimación: los otros (extranjeros, "enemigos internos", oposición institucional, oposición no oficial) deben ser presentados negativamente, para lo cual se recurre a técnicas tales como: utilizar ideas de diferencia y fronteras, y actos de habla como culpar, acusar, insultar, etcétera.(2000, p. 305)

Encubrimiento: Se utiliza la estrategia del secreto para impedir que la gente reciba información; el caso inverso es la censura, que impide que las personas brinden información. Existe otra forma de encubrimiento en la que se puede dar información, pero en forma cuantitativamente inadecuada para las necesidades o intereses de los oyentes ("economizar la verdad", como suelen decir los políticos británicos). En cuanto al encubrimiento cualitativo, en su manifestación más extrema no es otra cosa que mentira lisa y llana, pero incluye también diversos tipos de evasivas y formas de negación ("No me opongo a los beneficios, pero..."). (2000, p.304).

<sup>4</sup>Para la comprensión del análisis se va a entender al autor de la canción como "el actante", es decir, el protagonista del discurso.

<sup>5</sup>Christian Jesús González Nodal (Caborca, Sonora, 11 de enero de 1999) es un cantante y compositor mexicano. Su primer sencillo, *Adiós amor*, publicado en 2017 bajo el sello discográfico Fonovisa, ha recibido más de 650 millones de visitas en Youtube, con el cual fue lanzado a la fama en diversos medios de comunicación en México y Estados Unidos.

<sup>6</sup>*Calibre 50* es una agrupación de música regional mexicana especializada en el estilo del Norteño-Banda y creada en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, en el año de 2010,

*te contaron mal*, en los versos (NTCM. CN. 2,3)<sup>7</sup> y (NTCM. CN. 2,4). El protagonista no está contando explícitamente que le ha sido infiel a su pareja, sino que, por medio de la semántica (Ducrot, 2001) y del presupuesto y lo sobreentendido, que es, se rellenan los espacios vacíos o no dicho con lo que consideramos coherente – que concuerda con el orden psicológico, lógico y social – podemos presuponer que el autor de la canción ha cometido una infidelidad y no lo lamenta, al contrario, se siente orgulloso.

En los versos (NTCM. CN. 2,7) y (NTCM. CN. 2,8) de la canción se empieza a hacer una descripción del acto de infidelidad, posteriormente, con la intención de hacer saber los detalles de la misma se deja ver que no se está buscando el perdón o que se muestre algún signo de arrepentimiento, no obstante, pareciera justificar el acto infiel, minimiza el problema o desmeritar la gravedad del problema.

Con estos fragmentos se puede ver claramente una actitud machista, puesto que supone que sus actos son oficiales porque él los decreta como si fuera la ley (Bourdieu, 2000) se posiciona a sí mismo como un ser por encima de la mujer; esto también se ve cuando supone que una mujer “no es ninguna”; en el verso (NTCM. CN. 3,5) el autor afirma que la mujer no es algo completo y el hombre sí y por ende tiene el derecho de estar con más de una, esta es la justificación de su infidelidad.

El segundo caso de infidelidad e imposición de rol de género es en la canción *Te estoy engañando con otra*, de Calibre 50; en esta canción nuevamente vemos la dominación del hombre por encima de la mujer y con ello la imposición del rol de género: la actitud que tiene el protagonista es de un macho que constantemente necesita reafirmarse a sí mismo (Téllez y Dolores, 2011), es decir, el protagonista de la canción – y en general el hombre dentro de la sociedad mexicana – busca

---

<sup>7</sup> Ejemplo de nomenclatura: se toman las iniciales del nombre de la canción seguido de las iniciales del autor, posteriormente se toma el número de estrofa y verso, en ese orden: No Te Contaron Mal. Christian Nodal. Estrofa 2, verso 3. – NTCM.CN.2,3 –

constantemente a sí mismo como el dominante de la situación en la que se encuentra, por eso no sólo busca estar con más de una mujer necesita hacérselo saber, como es ejemplo en el verso (TEO. C50. 2,1), burlase de su pareja en los versos (TEO. C50. 2,2), (TEO. C50. 2,3) y (TEO. C50. 2,4), glorificar sus acciones en el verso (TEO. C50. 2,5) y a él mismo porque eso lo hace más hombre.

Este tipo de conductas machistas son vistas con normalidad dentro de la sociedad, puesto que es parte de una misma estructura social. La población mexicana es la que crea este pensamiento y la exige entre las personas, por eso el infiel se siente con el derecho de mostrarse como un hombre libre de ofender, engañar y humillar a su pareja, ya que es un hecho que se encuentra naturalizado dentro de la sociedad.

Una vez más se ve el efecto de contrastes en el rol de género dentro de esta canción, puesto que el hombre se ve como un contrario de la mujer, en lugar de buscar ser, dentro de una relación de pareja, un complemento, pretende ser todo lo opuesto a la mujer. En esta canción se aprecia al protagonista como un dominante de la mujer y de la relación en la que está, puesto que puede tratar a la mujer como él lo desee. Todo esto supone que la mujer es un objeto para el goce del hombre, como se ve en los versos (TEO. C50. 5,2), (TEO. C50. 5,3), (TEO. C50. 5,4), (TEO. C50. 5,5), en donde el hombre se asume a sí mismo como un ser adicto a la mujer, tratándola como algo no humano, sino algo consumible.

Otro aspecto que debe analizarse, dentro de las características ya mencionadas del rol de género, es la necesidad del hombre por inhibir sus sentimientos; ejemplos de canciones con esta directriz es *Ayer la vi por la calle* de la Banda MS<sup>8</sup>; en esta canción el protagonista demuestra, en los versos (AVC. BMS. 3,5) y (AVC. BMS. 3,6),

---

<sup>8</sup> La Banda Sinaloense MS de Sergio Lizárraga<sup>1</sup> también conocida como Banda MS es una agrupación de música de banda sinaloense creada en la ciudad de Mazatlán, Sinaloa, en el año de 2003.

que todavía conserva sentimientos hacia su ex pareja y le gustaría poder ayudarla, sin embargo, hay una clara rectificación de sus pensamientos, específicamente en el verso siguiente (AVC. BMS. 3,7). Esto quiere decir que hay una “corrección de actitud”, se arrepiente de querer ayudarla. Es importante tener en cuenta que dentro del rol de género es muy poco común o más bien muy poco aceptada la exposición de sentimientos de parte del sexo masculino - puesto que a este tipo de actos se considera como una demostración de debilidad por parte del hombre - ya que si se llegara a exteriorizar algún tipo de sentimentalismo, en este caso, empatía por su ex, el protagonista se vería expuesto a una clase de desacreditación masculina. Como menciona Téllez y Verdú (2011) “el hombre -el verdadero hombre según la sociedad- no expresa, inhibe” (p.89), de modo que como se ve en los versos (AVC. BMS. 3,7), (AVC. BMS. 3,8) y (AVC. BMS. 4,1) de la canción, el protagonista se arrepiente de sus deseos de demostrarle cariño y comprensión a la mujer, decide inhibir su preocupación por la mujer que se encuentra bajo un evidente signo de violencia física -y muy probablemente psicológica-, seguido a eso, prefiere insultar a la mujer y cubrir por completo sus verdaderos sentimientos.

En esta canción también se ve el tercer punto de análisis, la violencia y sus tipos hacia la mujer. *Ayer la vi por la calle* de la Banda MS muestra la violencia física hacia la mujer -machismo hostil- y la naturalización de este acto, puesto que el protagonista, luego de hacer una descripción de los signos de agresión hacia su antigua pareja, en los versos (AVC. BMS. 3,2), (AVC. BMS. 3,3) y (AVC. BMS. 3,4) por el diminutivo que usa el protagonista también podemos suponer que tiene algún tipo de lástima por la víctima de la agresión, sin embargo, no supone que este tipo de violencia sea algo cuestionable (en ningún momento de la canción se aprecia la desaprobación o desconcierto de los golpes que ha recibido la mujer). Con eso se comprende que, si bien no está de acuerdo con la situación, que no es el caso, no se encuentra extrañado ni sorprendido, de modo que no sólo está acostumbrado a este tipo de situaciones -así es como podemos presuponer que el protagonista ha

estado más de una vez frente a esta escena, ver a una mujer golpeada y violentada, de modo lo que ve con naturalidad y no como algo malo-.

Otro ejemplos de violencia hacia la mujer en varios niveles es en *¿Dónde estás, presumida?* de Chuy Lizárraga y su banda Sinaloense<sup>9</sup> y en *La suata* de La arrolladora banda el limón<sup>10</sup>. En el primer ejemplo vemos la violencia hostil y benévola, puesto que la canción trata de un hombre que busca recuperar a su antigua pareja, se demuestra que el autor la extraña en el verso (DEP. CHL. 4,2), pero al mismo tiempo la trata con mucho desprecio y se refiere a ella de manera despectiva, como si hablara de una persona que no valiera la pena, no obstante, la sigue buscando y desea continuar su relación con ella.

En esta canción se refleja el machismo y la imposición del rol de género en donde el hombre adopta una postura de conquista y antojo en los versos (DEP. CHL. 3,3) y (DEP. CHL. 3,2), aparte que el hombre se encuentra por encima de la mujer. En esta canción vemos al autor con las características de heroísmo y combate (Téllez & Dolores, 2011), cualidades que según la sociedad debe poseer y que van del ideal de que un verdadero hombre es el que pelea y busca a toda costa dominar o ganar a la mujer, en este caso recuperarla. Esto se ve en los siguientes versos (DEP. CHL. 4,3), (DEP. CHL. 4,4), (DEP. CHL. 4,5), (DEP. CHL. 4,6), (DEP. CHL. 4,7), (DEP. CHL. 4,8), en donde el hombre se coloca en una condición de guerrero

---

<sup>9</sup> Cantante oriundo de Mazatlán Sinaloa, México; nacido el 9 de Noviembre de 1976; cuenta 10 años de carrera artística como cantante de banda.

<sup>10</sup> La Arrolladora Banda El Limón de René Camacho, o simplemente La Arrolladora, es una agrupación musical mexicana de Banda sinaloense. René Camacho crea su propia banda en el año de 1997 tras tener conflictos con Salvador Lizárraga quien fuera compañero de una banda a la que pertenecían, y es aquí cuando se separan y cada uno por su lado decide llamar a su banda con un nombre diferente pero agregándole "El Limón" y por eso existen "La Original Banda El Limón de Salvador Lizárraga" y "La Arrolladora Banda El Limón de René Camacho". Como ambas bandas son muy populares, a veces con el mismo público, y tienen nombres completos similares, la de René Camacho es referida simplemente como "La Arrolladora" para evitar confusiones.

dispuesto a todo para lograr lo que quiere, todo esto sin antes considerar los pensamientos o decisiones de la mujer.

Por el otro lado, en los versos (DEP. CHL. 1,3) y (DEP. CHL. 1,4) degrada a la mujer al punto de compararla con un animal rabioso, un perro, el cual tiene las características de ser dócil y fácil de dominar por el hombre, el protagonista de la canción se posiciona a sí mismo como el dueño de la mujer.

Aquí también se ve el contraste entre lo masculino y lo femenino (Téllez y Dolores, 2011), es decir, para que un hombre pueda ser masculino es necesaria la contraparte: la mujer. El machismo sólo funciona como tal cuando está puesta en escena la figura de la mujer sumisa y humillada. Esto abarca desde la idea de que si el masculino es fuerte, lo femenino es débil, si el masculino es un ser completo, entonces lo femenino es un ser incompleto y por ende inferior.

También justifica la posibilidad de aliviar el mal de una mujer con otra en los versos (DEP. CHL. 1,1), (DEP. CHL. 1,5) y (DEP. CHL. 1,6), suponiendo que las mujeres sirven para el consuelo del hombre, de modo que la mujer es vista como un objeto de placer y consuelo más que un igual.

En el segundo ejemplo de violencia, *La suata* de La arrolladora banda el limón también se ve el machismo hostil y el benévolo (Díaz, Rosas & González, 2010), el hostil refiere a la violencia física dentro de la canción. Una vez minimizada la idea de la mujer a un perro comparando su boca con el hocico de un perro en los versos (LS. LABL. 3,2) y (LS. LABL. 3,3), afirma que tiene toda el derecho de lastimarla físicamente si no se hace lo que él desea de ella, que es que guarde silencio en los versos (LS. LABL. 5,3) y (LS. LABL. 5,4).

El otro tipo de machismo es el benévolo, en donde no existe ningún tipo de violencia física, pero sí la psicológica. Esta puede ser desde muy leve, como cuando supone a la mujer inútil, pero en un sentido protector o paternal de parte del

hombre, pero puede llegar hasta la humillación, como se ve en los versos (LS. LABL. 3,2) y (LS. LABL. 3,3). Aquí la compara como un perro y se representa como el dueño de la mujer.

También la compara con una prostituta en el verso (LS. LABL. 3,8). El discurso de esta canción supone que la mujer no puede disfrutar libremente de su sexualidad de la misma manera que los hombres.

Finalmente humilla a la mujer, en los versos (LS. LABL. 5,5) y (LS. LABL. 5,3), calificándola como un ser que no tiene la capacidad de pensar, es decir, el hombre se encuentra por encima de ella porque esta es un ser no racional y también de ser una mal agradecida con el protagonista en el verso (LS. LABL. 3,7).

### Resultados del análisis cuantitativo de las estrategias del discurso

Tabla 1.

*Porcentajes generales obtenidos del análisis de Estrategias del discurso*

Porcentajes de las canciones seleccionadas			
Función estratégica del discurso	Frecuencia absoluta	Porcentaje	ejemplos
Coerción	15	47%	(NTCM. CN. 2,3) (NTCM. CN. 2,4) (NTCM. CN. 2,8) (DEP. CHL. 3,2)(DEP. CHL. 3,3)(DEP. CHL. 4,5)(DEP. CHL. 4,7)(LS. LABL. 3,3)(LS. LABL. 3,8)(AVC. BMS. 3,5)(AVC. BMS. 3,6)(TEO. C50. 2,1)(TEO. C50. 2,5)(TEO. C50. 5,2)(TEO. C50. 5,5)
Legitimación	1	3%	(AVC. BMS. 3,7)
Deslegitimación	6	19%	(NTCM. CN. 2,8)(LS. LABL. 3,7)(LS. LABL. 4,3)(LS. LABL. 5,3)(LS. LABL. 5,5)(AVC. BMS. 4,1)
Encubrimiento	10	31%	(NTCM. CN. 2,3)(NTCM. CN. 2,4)(NTCM. CN. 2,5)(NTCM. CN. 2,6)(DEP. CHL. 1,1)(DEP. CHL. 1,3)(LS. LABL. 5,1)(LS. LABL. 5,2)(TEO. C50. 5,3)(TEO. C50. 5,5)
Total	32	100%	

Los resultados arrojan que existe, dentro de las canciones de banda analizadas, una mayor tendencia de coerción. Esto refiere a un mayor coercionamiento de parte del protagonista para hacer de sí mismo una exaltación de su masculinidad,

seguido de una tendencia del encubrimiento de la información que suelen dar. Esto quiere decir que el discurso usualmente emitido tiene la intención de no decir toda la verdad de los hechos. Finalmente, se observa una gran deslegitimación en comparación con la legitimación arrojada en los resultados de parte de los hombres hacia las mujeres.

Tabla 2.

*Porcentajes generales obtenidos del análisis de Recursos retóricos*

Porcentajes generales			
Recurso	Frecuencia	Porcentaje	Ejemplos
Interrogación retórica	4	16%	(NTCM. CN. 2,8) (NTCM. CN. 3,3) (NTCM. CN. 3,4) (DEP. CHL. 3,1)
Adaio	5	20%	(NTCM. CN. 3,8) (NTCM. CN. 3,5) (DEP. CHL. 1,1) (DEP. CHL. 1,3) (LS. LABL. 4,3)
Optación	4	16%	(NTCM. CN. 2,7) (LS. LABL. 5,1) (LS. LABL. 5,2) (LS. LABL. 5,2)
Apostrofe	1	4%	(NTCM. CN. 41)
Alusión	6	24%	(DEP. CHL. 1,3) (DEP. CHL. 1,5) (LS. LABL. 3,3) (LS. LABL. 3,4)(LS. LABL. 3,8) (LS. LABL. 4,5)
Metamorfización por Zoomorfización	3	12%	(DEP. CHL. 1,3) (DEP. CHL. 1,4) (LS. LABL. 3,2)
Actante	2	8%	(TEO. C50. 2,1) (TEO. C50. 2,3)
Total	25	100%	

De recursos retóricos se muestra un pequeño balance en los tópicos encontrados con la frecuencia más alta de seis y la más baja de uno, suponiendo como media 3 y 4 de frecuencia de usos de los tópicos retóricos.

Tabla 3.

Porcentajes generales obtenidos del análisis de Actos de habla

Porcentajes de las canciones seleccionadas			
Acto de habla	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Insultar	1	2%	(LS. LABL. 5,3)
Relacionar	4	10%	(DEP. CHL. 1,1) (DEP. CHL. 1,3) (DEP. CHL. 1,4)
Asegurar	5	12%	(NTCM. CN. 2,3) (NTCM. CN. 2,2) (NTCM. CN. 2,1) (LS. LABL. 3,5) (TEO. C50. 2,1)
Preguntar	2	5%	(DEP. CHL. 3,1) (LS. LABL. 5,5)
Reclamar	6	14%	(NTCM. CN. 3,6) (LS. LABL. 3,2) (LS. LABL. 4,4) (LS. LABL. 4,5) (LS. LABL. 4,6) (LS. LABL. 4,7)
Advertir	3	7%	(LS. LABL. 5,4) (TEO. C50. 5,4) (TEO. C50. 5,6)
Amenazar	3	7%	(LS. LABL. 3,1) (TEO. C50. 2,2) (TEO. C50. 2,6)
Dar resolución con violencia	4	10%	(AVC. BMS. 3,2)(AVC. BMS. 3,3)(AVC. BMS. 3,4)(AVC. BMS. 3,7)
Asegurar de tener la atención	2	5%	(DEP. CHL. 3,2) (DEP. CHL. 3,3)
Ordenar	2	5%	(LS. LABL. 5,3) (AVC. BMS. 4,1)
Humillar	3	7%	(DEP. CHL. 1,4)(LS. LABL. 3,8) (LS. LABL. 3,7)
Minimizar	3	7%	(NTCM. CN. 2,6) (NTCM. CN. 2,5) (NTCM. CN. 2,4)
Cosificar	4	10%	(NTCM. CN. 2,7) (DEP. CHL. 1,5) (TEO. C50. 5,3) (TEO. C50. 5,5)
Total	42	100%	

Porcentaje de las canciones			
Acto de habla	Frecuencia absoluta	Porcentaje	Ejemplos
Indirecto	41	59%	(NTCM. CN. 2,1) (NTCM. CN. 2,2) (NTCM. CN. 2,3) (NTCM. CN. 2,4) (NTCM. CN. 2,5) (NTCM. CN. 2,6) (NTCM. CN. 2,7) (NTCM. CN. 2,8) (NTCM. CN. 3,3) (NTCM. CN. 3,4) (NTCM. CN. 3,5) (NTCM. CN. 3,6) (NTCM. CN. 3,8) (NTCM. CN. 4,1) (DEP. CHL. 1,1)(DEP. CHL. 1,2)(DEP. CHL. 1,3)(DEP. CHL. 1,4)(DEP. CHL. 1,5)(DEP. CHL. 1,6) (LS. LABL. 5,1) (LS. LABL. 5,2) (AVC. BMS. 3,1)(AVC. BMS. 3,2)(AVC. BMS. 3,3)(AVC. BMS. 3,4)(AVC. BMS. 3,5)(AVC. BMS. 3,6)(AVC. BMS. 3,7)(AVC. BMS. 3,8) (TEO. C50. 2,1)(TEO. C50. 2,2)(TEO. C50. 2,3)(TEO. C50. 2,4)(TEO. C50. 2,5)(TEO. C50. 2,6)(TEO. C50. 5,2)(TEO. C50. 5,3)(TEO. C50. 5,4)(TEO. C50. 5,5)(TEO. C50. 5,6)
Directo	28	41%	(DEP. CHL. 3,1)(DEP. CHL. 3,2)(DEP. CHL. 3,3) (DEP. CHL. 4,2) (DEP. CHL. 4,3)(DEP. CHL. 4,4)(DEP. CHL. 4,5)(DEP. CHL. 4,6)(DEP. CHL. 4,7)(DEP. CHL. 4,8) (LS. LABL. 3,1) (LS. LABL. 3,2)(LS. LABL. 3,3) (LS. LABL. 3,4) (LS. LABL. 3,5) (LS. LABL. 3,6) (LS. LABL. 3,7) (LS. LABL. 3,8) (LS. LABL. 4,3)(LS. LABL. 4,4) (LS. LABL. 4,5) (LS. LABL. 4,6) (LS. LABL. 4,7) (LS. LABL. 4,8) (LS. LABL. 5,3) (LS. LABL. 5,4) (LS. LABL. 5,5) (AVC. BMS. 4,1)
Total	69	100%	

Los resultados arrojan que es un cincuenta y nueve por ciento más común que este discurso se hable en primera persona y que tenga la intención de ser directo, de modo que al hablarle directamente a la mujer, se puede suponer que la principal intención de este recurso es buscar mejor empatía de parte de los consumidores de este género musical. También se destaca que el acto de habla más común en las canciones analizadas es el reclamo del hombre a la mujer.

## **Observaciones y conclusiones**

Con los resultados obtenidos de las tablas, se observa que la frecuencia más alta dentro de las canciones seleccionadas está en los actos de habla, la siguiente frecuencia a la más alta está en las Estrategias de discurso y finalmente, con la mayor frecuencia los Recursos retóricos. También se observa que dentro de los Actos de habla predomina el acto directo por encima del indirecto.

También es importante el factor discursivo que tienen las canciones dentro de sus consumidores, así como el factor del lenguaje dentro de una sociedad; en este caso las canciones de banda tomadas como un discurso, juegan una pieza muy importante para la comprensión del rol de género.

Las canciones de banda, en donde se demuestran casos como el machismo, ya sea benévolo u hostil, así como el contraste de género, en donde el hombre y la mujer deben ser personas que se comportan como polos opuestos y la muestra de actitudes y pensamientos del protagonista de cumplir el papel del hombre de conquista, combate, violencia e inhibición de sentimientos, están constantemente normalizando el pensamiento machista que obliga a la mujer a jugar el papel de un ser sometida en su totalidad.

Este tipo de discursos llegan a un grado de normalización tal que se liga a la naturaleza con la ideología, y se asume que la mujer, por naturaleza debe ser frágil, sin voz, humillable, usable, desechable, e incluso, comparable con animales y/o seres que son de poco razonamiento.

La aceptación de este tipo de discursos funcionan como un reflejo de la sociedad que consume este género musical; el hecho de que haya una masa poblacional que se sienta identificada con este tipo de canciones, validan y legitiman estos actos, conductas o modos de vida, de modo que se hacen naturales, cotidianos y no son cuestionados.

Así es como se cae en un círculo vicioso, no hay un principio o un final dentro de la imposición del rol de género, puesto que la sociedad que la reproduce es la misma que la valida como correcta, aunque no se tenga una consciencia de ella. Un ejemplo de esto son las canciones de banda con un alto contenido de violencia hacia la mujer y reafirmamiento del hombre como macho. Este tipo de canciones al momento de ser reproducidas moldean y naturalizan este tipo de comportamientos que exponen el actual pensamiento de la sociedad que se reconstruye con cada persona que crea, repite y recrea este tipo de discursos.

Con todo esto se concluye que las canciones del género de banda se afirman y se meten en el pensamiento y la conducta mexicana hasta el punto de verlo como parte de su vida cotidiana, su cosmovisión del mundo y de su cultura.

### **Bibliografía**

Banda MS, *Ayer la vi por la calle*, letra de canción [en línea] Disponible en:  
<https://www.letras.com/banda-ms/ayer-la-vi-por-la-calle/>

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Editorial Anagrama, Barcelona

Calibre 50, *Te estoy engañando con otra*, letra de canción [en línea] Disponible en:  
<https://www.letras.com/calibre-50/contestacion-de-te-estoy-enganando-con-otra/>

Chilton, P. y Schäffner, C. (2001). Discurso y política. En T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social* (pp. 297 – 329). Barcelona: Gedisa editorial.

Díaz, C., Rosas, M. & González, M. (2010) “Escala de machismo sexual (EMS-sexismo-12): diseño y análisis de propiedades psicométricas” En *Revista SUMMA Psicología UST*, n°2, pp. 35-44.

Ducrot, O. (2001) *El decir y lo dicho*, Editorial Buenos Aires, Argentina

Fernández, A. (2011) “¿Por qué Dios creó a la mujer bella y tonta? Sexismo léxico - semántico y tensiones psíquicas” En *Revista EDUCAL*, n°1, pp. 175 - 196.

Jodelet, D. (2008) “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales.” En *Revista Cultura representaciones soc* Vol.3, n°5, pp. 32-63. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>

La arrolladora Banda el Limón, *La suata*, letra de canción [en línea] Disponible en: <https://www.letras.com/la-arrolladora-banda-el-limon/129313/>

Lamas, M. (2007) *El género es cultura*, Portugal: V Campus Euroamericano de cooperación cultural, Almdama. pp. 1-12.

Lizárraga, Chuy. (s.f.) *¿Dónde estás, presumida?*, letra de canción [en línea] Disponible en: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=1901890>

Nodal, Christian. (s.f.) *No te contaron mal*, letra de canción [en línea] Disponible en: <https://www.letras.com/christian-nodal/no-te-contaron-mal/>

Real Academia Española, (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Madrid. <https://dle.rae.es/?id=74sROyk>

Téllez, A. y Verdú, A. (2011). “El significado de la masculinidad para el análisis social”. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (2), 80- 103. Fuente electrónica: <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N2/El%20significado%20de%20la%20masculinidad.pdf>

## **Apéndice**

### **No te contaron mal**

**Christian Nodal**

Voy a contestarte ahora mismo todas tus preguntas

Pa' dejarte bien claro que fue lo que pasó  
La noche en que me dejaste pasaron cosas  
Las mismas cosas que tu amiga ya te contó  
¿Y sabes qué?

No te contaron mal  
No te voy a negar  
Sí nos besamos, nos entregamos  
Pero hasta ahí no más  
Fueron unos cuantos besos  
Dos o tres caricias  
Me ganó el deseo de que fuera mía  
Puro coqueteo ¿y pues yo que hacía?

No te contaron mal  
Sí estuve con alguien más  
¿Qué te hace daño, si no fue en tu año?  
¿Qué tienes que opinar?  
Si no fueron muchas, sólo fue con una  
Si andaba borracho era culpa tuya  
Y al final de cuentas  
Una no es ninguna

Una no es ninguna mi reina

Christian Nodal

No te contaron mal  
No te voy a negar  
Sí nos besamos, nos entregamos  
Pero hasta ahí no más  
Fueron unos cuantos besos  
Dos o tres caricias  
Me ganó el deseo de que fueras mía  
Puro coqueteo ¿y pues yo que hacía?

No te contaron mal  
Sí estuve con alguien más  
¿Qué te hace daño, si no fue en tu año?  
¿Qué tienes que opinar?  
Si no fueron muchas, sólo fue con una  
Si andaba borracho era culpa tuya  
Y al final de cuentas  
Una no es ninguna

### **La suata**

#### **La Arrolladora Banda El Limón**

El día que tú te me fuiste  
Me sentí de la fregada  
Lo único que me faltaba  
Era que un chucho me miara  
Para que te fuiste suata  
Si no ibas a ganar nada

Ahora sientes que te lleva  
Que te lleva la chingada

Ahora dices que la cara  
Siempre de vergüenza te arde  
Pero para que más te duela  
Te mando a chingar tu madre  
Para que te fuiste suata  
Si no ibas a ganar nada  
Ahora sientes que te lleva  
Que te lleva la chingada

Para que aprendas  
A no morder la mano  
Que te alimenta con el  
Sudor de su alma  
Ahora yo te mando lejos  
y te veo con disimulo  
Yo a ti no te quiero ingrata  
Sigue tu vendiendo el culo

Vienes a que te perdone  
Con tu metida de pata  
Pero bien que disfrutabas  
Cuando te tenían a gatas  
Para que te fuiste suata  
Si no ibas a ganar nada  
Ahora sientes que te lleva  
Que te lleva la chingada

Ya con esta me despido  
No quiero hacer más corajes

Suata cállate el hocico  
Vas a hacer que te lo raje  
Para que te fuiste suata  
Si no ibas a ganar nada  
Ahora sientes que te lleva  
Que te lleva la chingada

Para que aprendas  
A no morder la mano  
Que te alimenta  
Con el sudor de su alma  
Ahora yo te mando lejos  
y te vas con disimulo  
Yo a ti no te quiero ingrata  
Sigue tu vendiendo el culo...

**¿Dónde estás presumida?**

**Chuy Lizarraga y Su Banda Tierra Sinaloense**

Que un clavo saca otro clavo  
Me lo dijo un amigo!  
Con miel se cura la rabia  
Si una perra te ha mordido!!  
Con un par de ojitos lindos  
Se te quita lo dolido!!

Presumí que en 15 días  
Te arrancarí de mi pecho!!  
Cae más pronto un hablador

Que un cojo, te lo confieso!!

Las nubes llueven tu amor

Impregnadas de recuerdo!!

En donde estas presumida?

Traigo antojo de rogarte hasta que vuelvas

Tengo ganas de que me mires llorando

Son bonitas y tú me causas las penas

En donde estas presumida?

Te propongo negociemos tu regreso

Lo que quieras,

Lo que pidas

Yo lo tengo

Si no existe lo que quieras

te lo invento

y no le hace que se me acabe la plata

¿En dónde estás presumida?

Traigo antojo de rogarte hasta que vuelvas

Tengo ganas de que me mires llorando

Son bonitas y tú me causas las penas

¿En dónde estás presumida?

Te propongo negociemos tu regreso

Lo que quieras,

Lo que pidas

Yo lo tengo

Si no existe lo que quieras

te lo invento

**Ayer la vi por la calle**

**Banda MS**

Ayer la vi por la calle, vieras que feo se siente

Ayer la vi por la calle  
Vieras que feo se siente  
Después que fui su marido  
Y me cambio de repente  
Me dijo que por ser pobre  
Y por ser gente corriente  
  
Nunca pensó que el destino  
Un día cambiara mi suerte  
Y ahora que soy hombre rico y  
Me visto diferente  
Piensa regresar conmigo  
Y en volver que ni lo piense

Ayer la vi por la calle  
Andaba toda golpeada  
Traía sus ojos morados  
Tenía su boquita hinchada  
Sentí ganas de abrazarla  
Y entre mi pecho mimarla  
Mejor me di media vuelta  
Tal vez podría perdonarla

Ayer vino por mi casa  
Que le tendiera la mano  
Claro que voy ayudarte  
Porque no soy hombre malo  
Después que cures tu herida  
Luego te me vas al diablo,  
Ayer la vi por la calle  
Andaba toda golpeada  
Traía sus ojos morados  
Tenía su boquita hinchada  
Sentí ganas de abrazarla  
Y entre mi pecho mimarla  
Mejor me di media vuelta  
Tal vez podría perdonarla

### **Te Estoy Engañando Con Otra**

#### **Calibre 50**

Te estoy engañando con otra  
Aquí estoy ya en el hotel  
Y ya le quité el pantalón  
Y los calzones también  
Está re buena la plebe  
El cuerpo lo tiene al 100

Te estoy engañando con otra  
No me vayas a colgar  
Quiero que escuches los gritos

Que la morra va a pegar  
Así soy de sin vergüenza  
No te vayas a enojar

Te estoy engañando con otra  
En la recámara suite  
A los que no agarran nada  
Yo les puedo dar un tip  
Con dinero y troca nueva  
Caen morritas VIP

Te estoy engañando con otra  
No te pongas a llorar  
Dicen que en el 2012  
El mundo se va acabar  
Y yo les creo a los Aztecas  
Por eso hay que disfrutar

Te estoy engañando con otra  
Perdóname la adicción  
Cuando la falda es cortita  
Aumenta mi pulsación  
Cuando la morra me gusta  
Empeora la situación

Te estoy engañando con otra  
No será la última vez  
El sexo es la medicina  
Para quitar el estrés  
Tengo mucho parecido  
Con don Mauricio Garces

## **2. LENGUA MATERNA, DIDÁCTICA Y COMUNICACIÓN**



## **2.1**

# **PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE BORRADORES MÚLTIPLES Y COMENTARIOS DE REVISIÓN POR PARES**

Yudi Herrera Núñez

*Universidad de Playa Ancha - Chile*

### **Introducción**

El portafolio de escritura se ha empleado como estrategia de aprendizaje y evaluación, de acuerdo con Barder, Burner, Hoem y Varga (2019) logra que el aprendizaje de la escritura sea visible pues evidencia el conocimiento y las habilidades y actitudes de los estudiantes. Puede, también, fortalecer habilidades de pensamiento de nivel más alto a través de la investigación y la reflexión. El portafolio enfatiza el proceso de escritura por sobre el producto final, da relevancia al desarrollo del texto y a la ocurrencia de los procesos de revisión y edición, además de la reflexión y toma de conciencia del logro de las propias habilidades.

La abundante cantidad de publicaciones respecto al portafolio de escritura da cuenta, además del interés que concita, de la variedad de dimensiones implicadas en relación al aprendizaje (Lam, 2016), a su papel en la escritura colaborativa (Tonogbanua, 2018), su uso en la evaluación formativa (Black y William, 1998; Hamp-Lyons y Condon, 2000 y Hattie y Timperley, 2007), a las posibilidades de

revisión de la escritura entre pares (Bader et al, 2019; Burner, 2014), a la generación de actitudes positivas hacia la escritura (Min, 2006), al desarrollo de la autorregulación de la escritura (Karami, Sadighi, Sadegh y Javad, 2019) y a la promoción de instancias de reflexión del proceso propio de escritura (Quinton y Smallbone, 2010, y Walls y Kelley, 2016).

El portafolio como una expresión de las pedagogías de escritura orientadas al 'proceso', se centra en cómo los estudiantes resuelven problemas, descubren ideas, expresan su pensamiento por escrito y revisan sus textos en un ciclo de mejora por medio de la evaluación, la revisión entre pares y la fase de pos-escritura (Ferris y Kurzer, 2019).

El portafolio puede estar conformado por una selección de producciones en proceso (lluvia de ideas, borradores, mapas conceptuales, esquemas), así como las versiones finales. De acuerdo con Cassany (2007) puede combinar resúmenes, otras formas de evaluación, entrevistas, reflexiones, entre otros. Entre los principales beneficios del uso del portafolio como estrategia evaluativa de escritura, a partir de la revisión de 52 artículos referidos al tema, Burner (2014) afirma que evidencia el proceso y el progreso en el aprendizaje de la escritura de textos, la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, la auto-reflexión y autonomía.

Hamp-Lyons y Condon (2000) sugieren nueve características deseables para un portafolio de escritura: selección significativa de textos a incorporar, rango de logro, evaluación que contemple un lapso incorporando fases de revisión, actividades centradas y adaptadas al alumno, reflexión y autoevaluación, progresión a través de parámetros específicos (por ejemplo, escritura de párrafos, fundamentación, ortografía, entre otros) y desarrollo de aprendizajes a lo largo del tiempo para proporcionar evidencia de progreso.

Cada portafolio se define de manera distinta y contempla una diversidad en cantidad y tipo de componentes, no obstante, a partir de las características antes descritas, estos autores identifican tres categorías principales que comparten y definen al portafolio de escritura: la variedad de documentos que lo integran, la reflexión y la selección.

En cuanto al portafolio de escritura como estrategia de evaluación formativa, Bader et al. (2019) sostienen que los estudios referidos a la educación superior se han centrado principalmente en los posibles efectos sobre los resultados académicos de los estudiantes, mientras que las experiencias subjetivas y los procesos sociales han sido poco investigados.

El interés por estudiar las actitudes y creencias de los estudiantes frente a los comentarios de revisión de escritura del portafolio se funda en su efecto en el aprendizaje como resultado de la interpretación y utilidad que los estudiantes les confieren. Una aceptación positiva de los comentarios de revisión ayuda a corregir, a su debido tiempo, las lagunas y problemas de escritura. Además, contribuyen a desarrollar actitudes profesionales respecto a participar en procesos evaluativos y a la aceptación de críticas para la mejora.

La integración de actividades de revisión entre pares y la reflexión en la escritura genera aprendizajes que exceden los propósitos de la tarea de escritura específica, como afirman Nicol y Macfarlane-Dick (2006), fortalece la autorregulación de la escritura y una actitud más crítica frente a la propia producción. Además, contribuye al desarrollo de aptitudes personales, pues suele mejorar la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los debates entre pares pueden desempeñar un papel importante al ayudar a los estudiantes a interpretar los comentarios de retroalimentación y su uso. Finalmente, permiten validar la opinión de sus pares, pues los estudiantes a

menudo sienten que sólo los profesores tienen la autoridad y las habilidades necesarias para proporcionar una retroalimentación valiosa.

Es relevante estudiar las percepciones de los estudiantes sobre su participación en las prácticas de evaluación formativa de los procesos de escritura en tanto evaluadores como receptores, es necesario comprender el significado que atribuyen los estudiantes a estas prácticas de retroalimentación y cómo las incorporan a sus procesos de aprendizaje (Black y William, 1998). En consideración de estas afirmaciones, el presente estudio pretende dar cuenta de la percepción de los estudiantes sobre el uso de borradores múltiples y comentarios de revisión por pares como estrategias del portafolio para el aprendizaje de la escritura.

### **Procesos de evaluación formativa de los borradores múltiples**

El uso de los múltiples borradores de escritura académica es quizá la característica que identifica la evaluación de proceso del portafolio. En lugar de requerir que los estudiantes expresen sus ideas perfectamente en el primer intento (o en el primer "borrador"), el enfoque de proceso permite a los estudiantes recibir comentarios tanto del profesor como de otros estudiantes, para revisar y reescribir su texto, de manera que puedan presentar una "versión final" mejorada.

Los estudiantes en las diferentes fases del portafolio de escritura se involucran en un itinerario de aprendizaje al planificar, seleccionar, revisar, editar y reflexionar. Al trabajar dentro de su zona de desarrollo próximo, de acuerdo con la teoría de Vigotsky, necesitan interactuar con otro (tutor o compañero) para andamiar sus aprendizajes (Burner, 2014). En nuestro caso, los estudiantes negocian las revisiones con sus pares y pares expertos, para la mejora de la escritura.

El enfoque de proceso transfiere gran parte de la responsabilidad de la corrección de errores a los propios estudiantes, quienes, a su vez, tienen más

probabilidades de pasar más tiempo revisando y reescribiendo para conseguir expresar efectivamente sus ideas y ajustarse al estilo del discurso académico. Tanto los estudiantes como los docentes suelen disfrutar de este proceso creativo en comparación con el método tradicional de escribir una vez, calificar y pasar a la siguiente tarea.

La evaluación de la escritura de proceso está libre de las limitaciones ocasionadas por falta de tiempo y los efectos de la ansiedad. Öztürk y Çeçen (2007) citado por Burner (2014), realizan un estudio sobre ansiedad en la escritura en una universidad turca, empleando cuestionarios y sesiones reflexivas. En un proyecto de investigación-acción, entre sus conclusiones mencionan que el portafolio de escritura permite a los estudiantes superar la ansiedad de escribir, debido a la evaluación extendida durante un lapso y a que se otorga mayor importancia a la expresión de ideas y al proceso más que a las respuestas exactas. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus ideas en profundidad, beneficiarse de las sugerencias de los lectores interesados, revisar y reescribir las partes de sus textos que son difíciles de entender para este "público" inicial.

En lo que respecta a las teorías retóricas, aquellos que subrayan la naturaleza social de la escritura, también han favorecido el uso de revisiones por pares (Bruffee, 1984). La retroalimentación formativa entre pares, de acuerdo con Huisman et al. (2018), se refiere a toda la información relacionada con la tarea que un alumno comunica a un compañero y que puede usar para mejorar su rendimiento en la escritura. Bruffee (1984) sostiene que la escritura se deriva de la "conversación" entre los escritores en su comunidad discursiva y que el ambiente colaborativo creado en los grupos de pares es propicio para abordar los problemas de redacción de profundidad entre los escritores, tales como el enfoque y el desarrollo de ideas.

La participación de pares en el proceso de revisión de la escritura de múltiples borradores, no presenta en la literatura una aceptación unánime frente a los argumentos de resistencia a implementarlo, se reclama sobre la calidad de la retroalimentación de los estudiantes pares respecto del desempeño final en la escritura. Algunos estudios como el de Yang et al. (2006) comentados por Gielen, Peeters, Dochy, Onghena y Struyven (2010) sugieren superar el escepticismo de los docentes sobre la capacidad de los estudiantes como revisores, dado que este evita que los estudiantes evaluados valoren la retroalimentación de sus compañeros disminuyendo el impacto de la retroalimentación constructiva sobre la mejora de la escritura.

La revisión de borradores realizada por pares proporciona oportunidades para el aprendizaje mutuo de la escritura académica, debido a que los revisores y escritores varían en sus fortalezas, modos de expresión y niveles de competencia, por lo tanto, pueden proporcionarse una mutua asistencia. Los resultados del estudio de Lundstrom y Baker (2009) encontraron que los estudiantes revisores obtuvieron más progresos en la calidad de su escritura que sus compañeros sujetos de la revisión.

En cuanto a los beneficios de la revisión de pares, se puede señalar que los estudiantes escritores pueden entender más fácilmente los comentarios de los compañeros que los comentarios de maestros o expertos porque estos comparten similares problemas, un lenguaje cercano y conocimientos comunes. Los estudiantes pares a menudo han experimentado las mismas dificultades al escribir y pueden ser más efectivos para detectar los problemas y diagnosticarlos, además, al comunicar sus comentarios usan el mismo lenguaje que sus compañeros sin usar la jerga profesional y generar soluciones más prácticas para sus compañeros (Cho y MacArthur, 2010).

La retroalimentación formativa puede centrarse en comentarios de contenido o forma. Las observaciones del nivel de superficie son aquellas que conservan el significado original del texto, pero modifican o aclaran la escritura, incluidas las correcciones ortográficas y gramaticales, las adiciones, sustituciones y eliminaciones de palabras y frases. Los cambios en el nivel de significado son aquellos que alteran el significado del texto de manera sustancial: Incluye agregar matices o una nueva dirección al análisis, agregar nuevos subtemas o elaborar nuevos argumentos y replantear el sentido general del documento. Ambos tipos de comentarios son importantes para facilitar una buena escritura. Baker (2016) sostiene que las modificaciones en el nivel de superficie constituyen un tipo de pulido del borrador final para desarrollar una escritura técnicamente mejor, mientras que las transformaciones en el nivel del significado demuestran un compromiso reflexivo con la configuración y profundización del tema, con las consideraciones de la audiencia y el autorreflexión sobre sus intenciones como autores.

Min (2006) llevó a cabo un estudio en el aula para capacitar a 18 estudiantes como revisores de escritura de segundo año en la clase de inglés como lengua extranjera. Ella identificó cuatro características de los comentarios para facilitar las revisiones de los estudiantes como producto de la revisión bibliográfica sobre esta temática: aclarar las intenciones de los escritores, identificar problemas, explicar dicha problemática, y hacer sugerencias específicas, y las utilizó como directrices durante el entrenamiento en la clase cuyos comentarios resultaron ser más eficaces.

McGroarty y Zhu (1997) al comparar las retroalimentaciones de escritura de dos grupos de estudiantes, con y sin entrenamiento, encontró que los estudiantes entrenados para evaluar textos, generaban una mejor retroalimentación a sus compañeros al participar en una negociación más razonable y activa, que la del

grupo de control (sin entrenamiento). Los logros de la retroalimentación se atribuyeron a que el grupo con entrenamiento se centró más en identificar, caracterizar y profundizar en comprender los problemas de escritura de los textos. De estos estudios emerge la necesidad de generar propuestas que permitan desarrollar también en los estudiantes revisores las habilidades para realizar una asesoría de mayor provecho para la escritura de sus compañeros. Estos modelos iniciales respecto de la retroalimentación en la escritura han sido desarrollados y profundizados por Hattie y Timperley (2007) y el Modelo GEAR-ed de Huang (2018).

### **Escritura reflexiva: percepción de los estudiantes sobre su experiencia en el proceso de escritura**

La autorregulación no es una habilidad mental, sino más bien un proceso autodirectivo mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas (Zimmerman, 2002). Desde el enfoque de la cognición social el aprendizaje es visto como una actividad que los estudiantes hacen por sí mismos de una manera proactiva, se refiere a la autogeneración de actitudes y comportamientos que están orientados a la consecución de metas. Los estudios de cognición social están interesados en investigar la influencia social en el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes y abordaron temáticas como los efectos del modelado de maestros y la incidencia de la instrucción en la fijación de objetivos y el autocontrol de los estudiantes.

Los comentarios de revisión son relevantes para fortalecer el proceso de autorregulación del aprendizaje, comprender la revisión de pares sólo como un proceso cognitivo lo reduce a un intercambio de información dejando de lado su relación con la motivación, las percepciones y la interacción. Se ha demostrado que la retroalimentación influye en cómo los estudiantes se sienten acerca de sí mismos (positiva o negativamente) y qué y cómo aprenden (Nicol y Macfarlane-

Dick, 2006). La investigación también muestra que las percepciones pueden regular los efectos de los mensajes de retroalimentación, por ejemplo, las percepciones de autoeficacia podrían mantenerse al comprender las causas de los errores por medio de la revisión.

Un portafolio de escritura sin reflexión es simplemente una colección de textos escritos que no contribuyen al aprendizaje "real". La reflexión en el enfoque del portafolio ocurre cuando los estudiantes examinan su trabajo en función de criterios establecidos, analizan la efectividad de sus esfuerzos y planifican mejoras. Según Fink (2003) la escritura reflexiva "se centra en la propia experiencia de aprendizaje del escritor e intenta identificar el grado de significatividad y el significado de una experiencia de aprendizaje dada, principalmente para el escritor" (p. 129).

Además, precisa Fink (2003) que la escritura reflexiva cuando es vista como un proceso y cuando se hace correctamente, tiene una capacidad única para desarrollar la vida interior del escritor. El acto de escritura reflexiva obliga al escritor a examinar, aclarar y cristalizar pensamientos e ideas que de otra manera podrían girar en la mente en fragmentos desconectados.

El uso en el aula de portafolios de escritura implica la búsqueda de aprendizajes inherentes a esta metodología, entre los que se encuentra la identificación de las competencias comunicativas clave que los estudiantes han aprendido a través de la reedición de textos en el proceso de escritura y la adaptación de herramientas didácticas para alertar y facilitar la reflexión de los estudiantes que estimulen niveles más profundos de pensamiento. Específicamente, la reflexión ayuda a los estudiantes a combinar la experiencia y el conocimiento para producir un nuevo aprendizaje, aplicar la teoría a la práctica, fomentar una reedición crítica, conocer el desarrollo personal y administrar sus emociones a lo largo del proceso de aprendizaje.

## **Metodología**

La metodología empleada se basa en el análisis de contenido de los informes y los textos de reflexión del aprendizaje como textos constitutivos de los portafolios virtuales.

Los participantes fueron 50 estudiantes de primer año de una universidad pública de Chile durante el primer semestre de 2017, quienes participan del curso para nivelar habilidades de comunicación académica. Para el análisis del corpus se revisa en el portafolio: a) dos borradores del proceso de elaboración de un informe de investigación bibliográfica, b) la pauta de sugerencias de co-evaluación de los compañeros de los estudiantes, c) los comentarios de revisión del facilitador (tutor) y, d) la pauta de reflexión crítica sobre los aprendizajes escrita por estudiantes.

A continuación, se presentan las categorías que nos permitieron evaluar los progresos en la escritura de los borradores múltiples y los indicadores para abordar la reflexión crítica.

### ***Categorías de análisis respecto de la mejora de escritura de borradores***

Para realizar el análisis de las modificaciones de los borradores respecto de los comentarios de los compañeros y el tutor, siguiendo el modelo de análisis propuesto por Min (2006), se verificaron este tipo de cambios en los borradores:

#### **Modificaciones Profundas:**

- **Adición:** el revisor recomienda agregar información
- **Eliminación:** el revisor recomienda eliminar la información
- **Sustitución:** el revisor recomienda sustituir información
- **Reformulación:** el revisor recomienda reescribir la misma (sinónimos, precisar conceptos, entre otros).

- Consolidación: el revisor sugiere integrar información separada unificándola.
- Reestructuración (el revisor sugiere mover información).

#### Modificaciones superficiales

- Estilo de escritura: el revisor recomienda sujetarse a los rasgos del discurso académico (impersonal y formal)
- Forma Sugiere: revisar la ortografía o puntuación.

#### **Categorías de análisis respecto de la escritura reflexiva**

Para el análisis de la reflexión crítica se realiza una revisión de los textos de escritura crítica contenidos en los portafolios para lo cual se considera el modelo propuesto por Kathpalia *et al.* (2008) en cuanto a las referencias de los estudiantes respecto de las dimensiones cognitiva, afectiva y social.

- La Dimensión Cognitiva pertenece al desarrollo del pensamiento al escribir y leer textos, subdivididas las áreas de metacognición, autoevaluación y pensamiento crítico. En esta dimensión se organizan expresiones de los estudiantes, referidas a su proceso de lectura-escritura, a las fortalezas y debilidades al emplear algunas técnicas, a sus búsquedas y resolución de problemas. En cuanto a la subdimensión metacognitiva se integraron expresiones de los estudiantes respecto a su progreso o dificultades al aplicar estrategias de escritura y auto evaluar sus progresos. En seguida se presenta cómo se analizan estas reflexiones de los estudiantes:

<b>Metacognitivo</b>	<b>Autoevaluación</b>	<b>Pensamiento crítico</b>
Conocimiento del aprendizaje de Estrategias.	Aprendiendo a través de errores (borradores múltiples).	Buscar y filtrar. Clasificar y sintetizar información relevante.

Aprendiendo a aprender. Conocimiento de estrategias de Planificación.	Conciencia de las fortalezas y debilidades.	Proponer múltiples perspectivas sobre un Problema / situación Argumentar postura.
--	---	--

Figura 1. Indicadores de logros cognitivos de los estudiantes, adaptado de Kathpalia (2014).

A continuación, se citan algunos ejemplos que ilustran algunos de los elementos clasificados en el ámbito cognitivo de las reflexiones de los estudiantes (Ejemplos 1, 2, 3 y 4):

- (1) Pero, en mi autoanálisis yo me dije: no tengo la técnica para escribir, el uso de las palabras clave, cómo se parte [...] y la conciencia también de que es un proceso profesional y tiene que tener un nivel académico también. Esto se hace más fácil cuando trabajamos con los comentarios del tutor (Inf. 11, Ext. 1)<sup>1</sup>.
- (2) El haber aprendido a organizarme de manera más eficiente y el buscar información confiable para realizar de mejor manera trabajos. Además, organizar la información en asociogramas para introducir los trabajos y estudiar (Inf.7, Ext. 4).
- (3) Sí, y en cada avance uno lo va notando. Por ejemplo, con el tema de los sinónimos, los conectores, los párrafos, uno ya lo maneja mejor y sabes cuándo suena mal y tienes que cambiarlo (Inf.32, Ext. 1).
- (4) Y, luego de ensayo y error, yo creo que ahora finalmente hemos podido realizar el proceso de escritura de manera continua, que después de haber borrado tres trabajos, finalmente hemos aprendido (Inf.33, Ext. 1).

- La dimensión social refleja la noción de la escritura como un acto social, al realizar negociaciones en el proceso de revisión con el par y el estudiante

---

<sup>1</sup> En este caso (Inf. 11, Ext. 1) se refiere Informante N°1, ejemplo 1, cuyo turno completo puede consultarse en lista anexa de ejemplos al final del artículo.

experimentado, finalmente el estudiante decide cómo las incorpora en su texto final. En seguida se presentan los indicadores de esta dimensión:

<b>Interpersonal</b>	<b>Intrapersonal</b>
Revisión de par	Introspección sobre fortalezas y debilidades
Revisión del tutor par experimentado	
Conciencia de a quiénes serán los lectores	Reflexiones sobre estrategias útiles

Figura 2. Indicadores de logros sociales de los estudiantes, adaptado de Kathpalia (2014).

A continuación, se citan algunos ejemplos (Ejemplos 5y 6):

(5) En primera instancia, al hacer el informe (primera versión) [al estudiante experimentado] cuando lo verifiqué, me di cuenta de los vacíos que tenía mi documento respecto a cada una de las partes que conforman este tipo de trabajos (Inf. 11, Ext. 1).

(6) También, aprendí a usar mejor mis habilidades al momento de leer, e identificar las que son más útiles para mí, que son subrayar y sintetizar contenidos (Inf.25, Ext. 3).

- La Dimensión Afectiva se refiere a las expresiones referidas a los sentimientos y actitudes experimentados en la producción de sus textos escritos.

<b>Orientada a sí mismo</b>	<b>Orientada a la tarea de escritura</b>	<b>Orientada al par</b>
Gustar / disgustar Satisfacción Sorpresa Reto Confianza	Fácil difícil Utilidad	Aprecio

Figura 3. Indicadores de logros afectivos de los estudiantes, adaptado de Kathpalia (2014).

A continuación, se citan algunos ejemplos (Ejemplos 7y 6):

- (1) En un inicio estaba confundido, no tenía claridad de como iniciar el proceso, ni con que estructura iniciar. En segunda instancia, no entendía como focalizar el tema. La selección de los temas a trabajar ha estado cargada de ansiedad; pero también de una profunda curiosidad, es emocionante saber cuán ignorante se es, y cuánto queda por saber (Inf.25, Ext. 3).
- (2) Descubrí el placer de tejer un texto. De mezclar mi conocimiento y de que mis palabras estén al lado de, por ejemplo, Mircea Eliade, Remedios Varo, y entremedio de Diego Rivera. Una mezclanza en la que yo digo: "¡y pertenezco a todo esto en mi propio texto!". Y de alguna forma también le he perdido el miedo a que el texto sea largo, y no me refiero a mi ansiedad porque el texto sea largo, sino a que si tiene setenta páginas, que sean setenta páginas inspiradoras (Inf. 36, Ext. 10).

## **Discusión y resultados**

### ***Dimensiones revisadas y modificadas en los borradores y la influencia de las revisiones del tutor y compañeros***

La escritura de proceso es una experiencia recursiva y compleja, a diferencia de las prácticas tradicionales que la configuran como una secuencia lineal de pasos que los escritores deben seguir para lograr un producto. Algunos de los procesos de avance de los estudiantes no se evidencian completamente en las rúbricas desarrolladas para la evaluación a gran escala. LeMahieu, Eresh, y Wallace (1992) mencionan entre los principales hallazgos del programa de evaluación de portafolios del Distrito Escolar de Pittsburgh (Arts Propel), el "uso de los procesos y estrategias de escritura" por los estudiantes. Es así como se integran en la evaluación prácticas que son relevantes para el desarrollo de la misma, pero que se

mantienen invisibilizadas en las notas de la escritura tradicional. En este programa se les pide a los evaluadores que consideren el uso eficaz de las estrategias de pre-escritura, el uso de borradores para descubrir y dar forma a las ideas, las oportunidades de socialización para refinar la escritura (pares, lectores adultos) y el uso efectivo de la revisión (reformulación, reenfoque y refinamiento). Los estudios técnicos han demostrado que las evaluaciones de Pittsburgh alcanzan niveles satisfactorios al evaluar el uso de procesos y estrategias de los estudiantes. Sin embargo, no existe una investigación para interpretar la evidencia del proceso respecto a la comprensión de los maestros y los estudiantes de las formas en que los evaluadores interpretan las pruebas de portafolios.

En nuestro caso, los estudiantes pares actúan como compañeros de escritura y revisan, mutuamente, el primer borrador de la tarea de escritura mediante una pauta con criterios de revisión y realizan comentarios a los trabajos de escritura de sus compañeros. En una segunda instancia son los estudiantes experimentados quienes realizan comentarios y cuyos resultados se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

*Impacto de la revisión de los pares y pares experimentados*

<b>Niveles de revisión</b>	<b>Revisión del par</b>	<b>Revisión par exp.</b>	<b>Modificación</b>
Adición	0	300	0
Consolidación	100	100	350
Reformulación	0	0	100
Reestructuración	0	0	300
Eliminación	0	250	200
Estilo	100	150	0
Forma	100	300	150

De acuerdo con nuestros resultados de un total de 1,100 cambios, el 40.9 % resulta de los comentarios de revisión del estudiante par experimentado y sólo un

*Percepción de los estudiantes sobre borradores múltiples y comentarios de revisión por pares*

18 % considera los comentarios de los compañeros. El impacto de la revisión de los estudiantes experimentados y de los compañeros co-evaluadores en la modificación de la escritura de los estudiantes de acuerdo con lo anteriormente expuesto coincide con los resultados del estudio de Paulus (1999) al examinar el efecto de la revisión del maestro en 11 revisiones, encontró que, de los 843 cambios hechos a ambos borradores, la retroalimentación de los compañeros influyó 13,9 %, mientras que la de los maestros influyó 34,3 %.

Puede notarse también, en la Tabla 1, que los cambios sugeridos por los compañeros son más superficiales, mientras que de los experimentados tienden a ser de profundidad. Del mismo modo, se observa que los cambios implementados por los estudiantes son de un carácter más profundo (consolidación 300, reestructuración 300 y eliminación 200). El estudio comentado por Baker (2016) de Li et al. (2010) evidencia la importancia de los comentarios que los revisores pares proporcionan se asocia con un mejor desempeño en los textos finales de los revisores, sin importar la calidad de los comentarios que se reciben. La revisión por pares les permite a los estudiantes ganar autonomía y a ver críticamente su propio trabajo, ayuda a fomentar la autorregulación a medida que aprenden a ver su trabajo desde una perspectiva de los demás.

Al realizar un análisis de la incidencia de estos comentarios en los cambios finales de profundidad (consolidación, reformulación, reestructuración y forma) se aplica la prueba estadística de chi-cuadrado. De este modo se comprueba la mayor incidencia de los comentarios de los estudiantes expertos (787.7), pero en menor magnitud que la incidencia de los comentarios de los pares (203.3) que resulta menor, aunque el p valor es  $<0.00001$  significativo en  $p < .05$  para ambos grupos.

**La escritura reflexiva: dimensiones metacognitiva, afectiva y social**

Los tipos de los procesos de auto-reflexión estimulados por el portafolio de escritura abordan expresiones de auto-juicio y auto-reacción que intervienen en el proceso de escritura. Una forma de auto-juicio es la autoevaluación, en la que se observan las comparaciones del propio proceso respecto de un estándar (modelo) o al desempeño previo de un compañero. Otra forma de auto-juicio implica la atribución causal, que se refiere a las creencias sobre la causa de los errores o éxitos de uno, frente a los procesos.

Tabla 2

*Temáticas de las percepciones respecto a las revisión y proceso en portafolio de escritura*

<b>Dimensiones</b>	<b>Referencias</b>	<b>Porcentaje Referencias</b>
Dimensión Afectiva	90	0.04
Dimensión Cognitiva	1950	0.89
Dimensión Social	150	0.06

En cuanto al número de referencias temáticas sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto al proceso de escritura en el portafolio de un total de 2,190 referencias, los estudiantes hacen mayor alusión a la dimensión cognitiva, específicamente respecto del ámbito metacognitivo, con un 89 % (n=1950) de referencias, mientras que solo en un 6 % (n=150) a la social y un 4.1 % (n=90) a la afectiva.

Tabla 3

Temáticas de las percepciones de la sub-dimensión cognitiva respecto a la revisión y proceso en portafolio de escritura

Sub-dimensión Cognitiva	Indicadores	Referencias	Porcentaje Referencias	Textos
Autoevaluación	Aprender de los errores	90	0,05	21
	Conciencia de debilidades	240	0,12	28
	Conciencia de las fortalezas	270	0,14	49
Metacognitivo	Aprendizajes en escritura	300	0,15	28
	Aprendo a aprender	210	0,11	42
	Conocimiento de estrategias	360	0,18	49
	Estrategias planificación	150	0,08	21
Pensamiento crítico	Argumentar postura	60	0,03	14
	Buscar y filtrar	60	0,03	14
	Clasificar información relevante	60	0,03	14
	Proponer nuevas perspectivas	30	0,02	7
	Sintetizar	120	0,06	14
Total		2190		

Respecto de la dimensión cognitiva, los estudiantes se refieren mayoritariamente al ámbito metacognitivo en un 52 % (n=1052), a la autoevaluación en un 31 % (n=600) y al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un 17 % (n=330). En el ámbito metacognitivo un 18 % (n=360) se refiere al logro respecto al conocimiento de estrategias de aprendizaje y un 15 % (n=300) reconoce estrategias de escritura.

La copiosa referencia que realizan los estudiantes en la dimensión cognitiva, resulta atribuible al continuo proceso de revisión y retroalimentación. Nicol y Macfarlane-Dick (2006), plantean que la retroalimentación entre pares proporciona información sobre cómo es el estado del proceso del estudiante (de aprendizaje y rendimiento). Los estudiantes que son más efectivos en la autorregulación producen mejores comentarios o son más capaces de usar los comentarios que generan para lograr sus propios objetivos. Este proceso de comentarios mutuos hace más evidente el proceso y en la reflexión aparecen expresiones explícitas respecto al proceso mismo de la escritura: “Todo eso que son cosas de las que no tenía conciencia, por ejemplo, que los párrafos de introducción o conclusión tienen ciertas formas para iniciarse. Yo pensaba que la introducción era un resumen de todo el trabajo y no. Se trata de invitar al lector a que lea tu trabajo y se interese por él” (Inf. 25, Ext. 2).

Las preferencias en cuanto a autoevaluación están referidas mayoritariamente, a la conciencia de las fortalezas 14 % (n=270) y debilidades 12 % (n=240); y en menor medida hacen referencia al pensamiento crítico en la que la más referida es sintetizar en un 6 % (n=120) y argumentar la postura, buscar y filtrar, y clasificar información relevante en un 8 % (n=60). El desarrollo de la autonomía en el proceso del portafolio de escritura se evidencia en la responsabilidad con la que los estudiantes tanto revisan el trabajo de sus pares como el propio, para Burner (2014) esta autonomía que genera el portafolio involucra desde la planificación hasta la evaluación y el monitoreo del propio proceso de aprendizaje: “Las fuentes que usé en un principio fueron poco confiables ya que el tema que escogí es muy manipulable para distintos aspectos de la escuela, al ver que no llegaba al punto que realmente deseaba tocar, decidí la utilización de un buscador más especializado en temas pedagógicos y de investigación” (Inf. 17, Ext. 3).

• La Dimensión Afectiva y social son las menos mencionadas, pero es notable una reflexión afectiva respecto del propio desempeño y prevalece la conciencia respecto del auditorio a quien va dirigido el texto como se muestra en seguida:

Tabla 4.

*Temáticas de las percepciones de la sub-dimensiones afectiva y social respecto a la revisión y proceso en portafolio de escritura*

<b>Sub-dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Referencias</b>	<b>Porcentaje Referencias</b>	<b>Textos</b>
Sub-dimensión Afectiva	Escritura	30	0.12	7
	Sí mismo	60	0.25	7
Sub-dimensión Social	Interpersonal	120	0.50	12
	Intrapersonal	30	0.12	15

La tabla 4, evidencia la exigua referencia a estas sub-dimensiones siendo la sub-dimensión social, la interpersonal la más referida 50 % (n=120) y respecto de la dimensión afectiva con un 25 % (n=60) las que hacen referencia a sí mismo.

Los estudiantes tienen poca motivación para participar en la retroalimentación y exponer sus trabajos si tienen bajas expectativas de mejorar y si los comentarios críticos resultan reiterativamente desalentadores para los estudiantes de bajo rendimiento (Bader et al., 2019). En este escenario, la retroalimentación positiva tiene un papel importante que desempeñar para afirmar o aumentar la auto percepción de los alumnos de su capacidad y aumentar su expectativa de éxito en una tarea. Resulta en este estudio un leve logro en la generación de comentarios de corte afectivo, no obstante, en el progreso del trabajo con el portafolio se produce una mayor calidad en los comentarios y en la recepción entre pares.

La escritura reflexiva de los estudiantes en el presente estudio muestra que es el aspecto de redacción múltiple del proceso de portafolio lo que más valoran los

estudiantes. Los estudiantes también expresaron satisfacción al poder mejorar su trabajo. La naturaleza del proceso de evaluación del portafolio les da a los estudiantes el tiempo para recuperarse de esta reacción inicial y reevaluar su proceso de una manera más positiva (Bader et al., 2019).

Respecto a la sub-dimensión social de la escritura, estos resultados esbozan una incipiente apertura a estas prácticas, dado que la escritura tradicionalmente se considera un proceso individual. La incorporación de actividades de negociación de las revisiones en el contexto del portafolio genera un efecto positivo de construcción de una comunidad de práctica, lo que facilita el aprendizaje entre pares, mejora el aprendizaje y promueve el pensamiento crítico como afirma Burner (2014).

### **Reflexiones finales**

En este estudio, los comentarios reflexivos se constituyeron en un componente integral del portafolio de escritura, así como un medio relevante para obtener información sobre las percepciones de los estudiantes de las prácticas de retroalimentación formativa. La percepción de los estudiantes respecto al uso de portafolios de escritura en combinación de los borradores múltiples y los comentarios formativos entre pares configuran esta experiencia como una actividad a promover en los cursos de escritura.

Los portafolios de escritura dan cuenta del proceso que da forma al escrito, hacen evidente el uso de estrategias de lectura y escritura, y generan oportunidades de socialización para refinar la escritura mediante el uso efectivo de la revisión. La revisión entre pares incide positivamente en la calidad de escritura de los estudiantes revisores y les permite configurar textos de mejor calidad. Las dimensiones que se modifican producto de los comentarios son de profundidad:

consolidación, reestructuración y eliminación de información, además de aspectos de forma.

En cuanto a las percepciones contenidas en las reflexiones escritas de los estudiantes aportan información respecto de sus procesos cognitivos y, en especial, dan cuenta de la ocurrencia de procesos metacognitivos de autorregulación, toma de decisiones y monitoreo del progreso. La escritura reflexiva de los estudiantes en el presente estudio muestra que logran valorar la retroalimentación y el aspecto de redacción múltiple del proceso de portafolio. Los estudiantes también expresaron satisfacción al poder mejorar su trabajo. No obstante, sus percepciones afectivas están escasamente representadas.

## **Referencias**

- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S. y Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1564811>
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179-192. <https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bruffee, K. A. (1984). Peer Tutoring and the 'conservation of mankind. *College English* 46 (7), 635-652
- Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature.

Cassany, D. (2007). *Del portafolio al e-PEL. El portafolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*: Carabela.

Cho, K. y MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328-338. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.006>

Ferris, D. y Kurzer, K. (2019). Does Error Feedback Help L2 Writers? En K. Hyland y F. Hyland (Eds.), *Cambridge applied linguistics series. Feedback in second language writing. Contexts and issues* (Vol. 51, pp.106-124). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547.008>

Fink, L. D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bas

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>

Hamp-Lyons, L. y Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory, and research. Written language series*. Cresskill N.J.: Hampton Press.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Huang, S. C. (2018). A GEARed peer feedback model and implications for learning facilitation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1194-1210. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1439881>

- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. y van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Karami, S., Sadighi, F., Bagheri, M. S. y Riasati, M. J. (2019). The Impact of Application of Electronic Portfolio on Undergraduate English Majors' Writing Proficiency and their Self-Regulated Learning. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1319-1334. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12184a>
- Kathpalia, S. S. y Heah, C. (2008). Reflective Writing. *RELC Journal*, 39(3), 300-317. <https://doi.org/10.1177/0033688208096843>
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900-1917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999317>
- LeMahieu, P. G. Eresh, J. T., y Wallace, R C (1992). Using student portfolios for a public accounting. *School Administrator*, 49(1 I), 8-15.
- Lundstrom, K. y Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- McGroarty, M. E., & Zhu, W. (1997). Triangulation in classroom research: A study of peer revision. *Language Learning*, 47(1), 1-43.
- Min, H.-T. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing* 15 (2): 118-141

- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265–289. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)
- Quinton, S. y Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 125–135. <https://doi.org/10.1080/14703290903525911>
- Tonogbanua, J. (2018). Exploring Collaborative E-Portfolio Project for Teaching and Learning Academic Writing. *Asian EFL Journal Research Articles*, 20(12.3), 173–193.
- Walls, L. y Kelley, J. (2016). Using Student Writing Reflections to Inform Our Understanding of Feedback Receptivity. *Issues in Applied Linguistics*, 20, 91–109.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)



## **2.2**

# **APRENDIZAJE POR LA LECTURA DEL ESTUDIANTADO DE MEDICINA EN CONTEXTO DE APRENDIZAJE POR PROBLEMAS**

Silvia Verónica Valdivia Yábar

*Universidad Nacional del Altiplano del Perú*

### **Introducción**

A principios del siglo XXI, el mundo del trabajo está experimentando un cambio profundo: la especialización en los empleos crea altas expectativas para los distintos profesionales, quienes deben cumplir funciones variadas y particulares, lo que les lleva a invertir en su perfeccionamiento. Además, el rápido desarrollo de la información en las diferentes áreas del trabajo y el acceso cada vez mayor a esta información mediante el mayor uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación obligan a los diferentes profesionales a actualizar con frecuencia sus conocimientos. Para perfeccionarse en el marco de su formación continua, los distintos profesionales deben leer muchos documentos e informes, información en internet o en un disco compacto. Se colocan en las situaciones que se denominan aprendizaje por la lectura. Este aprendizaje no sólo debe permitir a cualquier profesional realizar adecuadamente sus tareas, sino también seguir siendo competitivo en el mercado laboral.

El aprendizaje por la lectura se define como un proceso y una situación de aprendizaje, en la que el lector/aprendiz pretende dominar un tema mediante la lectura de textos y esto al administrar a la vez su entorno de trabajo y la

realización de la tarea (Cartier y Théorêt, 2004). Para hacer esto, los sujetos deben utilizar un conjunto de estrategias. Una estrategia hace referencia a un conjunto de acciones observables y no observables (comportamientos, procesos, técnicas, tácticas) empleadas por un individuo con una intención particular y ajustadas en función de las diferentes variables de la situación (Cartier y Théorêt, 2004). En situación de aprendizaje por la lectura, las estrategias para implementarlas son de: codificación y recuperación, lectura, autorregulación y gestión de recursos.

La competencia de leer para aprender, necesaria para cualquier profesional, debería ser adquirida antes de llegar a la universidad porque a este nivel la gran contribución de la lectura a los aprendizajes es explícitamente reconocida (Sublet, 1993). Además, para Hunter (2010), la lectura es el elemento sobre el cual descansa la calidad de la educación superior. Su explotación cobra especial importancia en los programas innovadores de formación profesional, como los programas de medicina basados en el aprendizaje por problemas (Martos, Campos y Quiles, 2015). Estos programas exigen que los distintos estudiantes adquieran una base de conocimientos relacionada con su área de formación por la lectura de los libros de referencia. En este marco, es apropiado preguntar ¿qué hacen los diferentes estudiantes cuando participan en los programas que requieren de dedicación la mayor parte de su tiempo para aprender por la lectura?

Si bien el aprendizaje por la lectura es característico de diferentes programas y cursos universitarios, se constata que hay poca información sobre esta situación. Vauras (1991) señala que esta falta de información constituye una grave brecha en el medio universitario porque, en este nivel, el proceso de aprendizaje se interrumpe cuando las estrategias de lectura, codificación y recuperación no son consideradas de manera interrelacionada.

Hasta la fecha, pocos escritos disponibles se centran en las capacidades de leer para aprender de los diferentes estudiantes o en el estudio de ciertos aspectos de

esta situación. En la literatura sobre las capacidades de aprender de los distintos estudiantes por la lectura, se impone una constatación: un buen número no posee esta competencia (Parmentier y Romainville, 2002). Esta brecha observada en el alumnado destaca la importancia de estudiar con mayor detalle el aprendizaje por la lectura. Este estudio permitirá comprender mejor las diferencias entre los distintos estudiantes que demuestran una competencia en leer para aprender y quienes tienen dificultades en aprender por la lectura. Además, este estudio servirá para proponer pistas de intervención a los profesores que quieren prevenir los problemas de aprendizaje por la lectura a sus estudiantes o ayudarlos a remediarlos.

De una veintena de investigaciones registradas sobre el aprendizaje a través de la lectura en el nivel universitario, cuatro se centraron en las estrategias utilizadas por el estudiantado en situación de aprendizaje por la lectura. Sin embargo, estos trabajos sólo consideraron ciertos aspectos de esta situación tal como se define en el presente estudio (Entwistle y Entwistle, 1991; Lahtinen, Lonka y Lindblom, 2001; Smith, 2004; Wade, Trathen y Schraw, 2011).

Ahora, el análisis de estas investigaciones permite extraer las conclusiones siguientes:

Su contexto de experimentación no fue representativo de la situación de aprendizaje por la lectura tal como está definido en la introducción de este artículo. Las tres primeras investigaciones se limitaron al estudio del aprendizaje por la lectura de uno o dos textos específicos (Lahtinen, Lonka y Lindblom, 2001; Smith, 2004; Wade, Trathen y Schraw, 2011) y la cuarta investigación (Entwistle y Entwistle, 1991) se llevó a cabo con el alumnado en el momento de preparación del examen de certificación para su labor profesional, lo que corresponde más a un contexto de revisión que de aprendizaje. De acuerdo con la definición presentada en este artículo, el aprendizaje por la lectura requiere que un aprendizaje de

contenido sea efectuado a través de la lectura de uno o más textos o partes de textos, según las necesidades.

Estas investigaciones han sido efectuadas a partir de textos que trataron temas diferentes a los del área de formación del estudiantado; entonces, no representaron un contexto natural de estudio. Por ejemplo, la segunda investigación (Wade, Trathen y Schraw, 2011) describe las estrategias utilizadas por el alumnado cuando lee para aprender sobre las mareas en un texto informativo; este tema no está directamente relacionado con su área de formación.

Finalmente, estas investigaciones no describen el conjunto de estrategias requeridas por la situación de aprendizaje por la lectura. Esta situación implica, además de estrategias de lectura, las estrategias de codificación y recuperación, las estrategias de autorregulación y gestión de recursos que tienen en cuenta la organización y la gestión del trabajo y los recursos que son necesarios. Las cuatro investigaciones registradas describieron esencialmente las estrategias de lectura, codificación y recuperación.

En este capítulo, primero, se explica el enfoque de aprendizaje por la lectura. Luego, se describe la metodología abordada, que comprendió herramientas cualitativas de obtención de los datos para el análisis y la construcción del conocimiento en el área. Seguidamente, se presentan los resultados de la investigación, proporcionando la descripción detallada de las estrategias utilizadas por los sujetos y la identificación de los perfiles estratégicos de los sujetos. Para concluir, se identifican algunas pistas que orientan el aprendizaje de los estudiantes por la lectura.

### **Referente teórico**

El enfoque de aprendizaje por la lectura propuesto por Hunter (2010) sirve de referencia al presente estudio. La Tabla 1 presenta brevemente los componentes.

Tabla 1

*Los componentes del marco de referencia de la lectura para aprender en el nivel universitario*

Contexto	Estudiante	Texto
Actividades de aprendizaje por la lectura: Aprendizaje por problemas Presentación de una exposición Realización de una investigación documental Etc.	Concepciones del aprendizaje Conocimientos anteriores Estrategias de gestión de los recursos para administrar el lugar y el momento de trabajo; así como, los recursos materiales y humanos Estrategias de autorregulación para planificar, controlar y evaluar la realización del aprendizaje y de los aspectos afectivos Estrategias de codificación y recuperación para adquirir significativamente los conocimientos (selección, repetición, elaboración y organización) Estrategias de lectura para destacar las ideas principales y la manera de leer un texto	Superestructura Organización

Fuente: Elaboración propia, 2017

Este referente, fundado en las áreas del aprendizaje de textos, la comprensión de lectura y la autorregulación, tiene tres categorías de componentes interrelacionados: el contexto, el texto y el estudiante. En la categoría de contexto, figuran las actividades de aprendizaje mediante la lectura. Estas actividades, propuestas al estudiantado, dirigen su atención cuando procesan la información contenida en un texto y les ayuda a adaptarse durante la lectura a fin de satisfacer las exigencias de estas actividades (Wittrock, 1991).

En la categoría del texto, se conservan dos características en razón de su influencia en el trabajo de cualquier estudiante: la superestructura del texto (o gramática del texto), que corresponde a la estructura general de presentación de las ideas contenidas en el texto, por ejemplo, las superestructuras argumentativa e informativa (Deschênes, Bourdages, Lebel y Michaud, 2006; Van Dijk y Kintsch, 1983) y la organización del texto, que tiene en cuenta las características físicas y textuales, por ejemplo, la longitud del texto y la presentación de la información (Jones, 1998; Pressley y Afflerbach, 2009; Vauras, 1991).

La categoría de estudiante tiene seis componentes:

1. las concepciones del aprendizaje, que corresponden a la concepción que los distintos estudiantes tienen del acto de aprender (Entwistle y Entwistle, 1991; Parmentier y Romainville, 2002; Säljö, 2005). En nuestro contexto, las diferentes concepciones se alinean en un continuo que va desde la que quiere que el aprendizaje consista en detenerse en los detalles hasta la que define el aprendizaje como el análisis del significado general de la información del texto.
2. Los conocimientos anteriores que constituyen la base del conocimiento que cualquier estudiante tiene en la memoria. Éstos son activados antes de emprender una lectura a fin de procesar la nueva información y en diferentes etapas de esta lectura para integrar los nuevos conocimientos (Pressley y Afflerbach, 2009).
3. Las estrategias de gestión de los recursos que constituyen formas diferentes para el estudiantado de gestionar los recursos de su entorno de trabajo o estudio, por ejemplo, los textos, el momento de trabajo, las personas-recursos, etc. (Deschênes et al., 2006; Marcillet, 2000).

4. Las estrategias de autorregulación, que son las formas de gestionar el logro de la actividad de aprendizaje por la lectura, teniendo en cuenta los factores afectivos. Éstas son las estrategias de planificación, control y autoevaluación (Pressley y Afflerbach, 2009; Wittrock, 1991; Zimmerman, 2010).
5. Las estrategias de codificación y recuperación que se dividen en dos tipos de procesamiento de la información leída en la memoria. Éstas se sitúan en un continuo que va desde la reproducción de la información textual de acuerdo con la estructura integral del texto (estrategias de repetición) hasta la realización de una versión personalizada o profesionalizada de la estructura de la información (Vauras, 1991). Las estrategias de organización (esquema y tabla) y de elaboración (paráfrasis, imagen, ejemplo), permiten hacer esta versión personalizada o profesionalizada de los conocimientos. Las primeras conectan la información del texto y la estructuran en una forma más fácil de codificar para cualquier estudiante y las segundas relacionan la información del texto con los conocimientos de los diferentes estudiantes. Las estrategias de selección y repetición son otras estrategias necesarias para codificar y recordar la información:
6. Las estrategias de lectura, que proceden de los modelos de la comprensión lectora, incluidas las de Van Dijk y Kintsch (1983) y de Wittrock (1991). En la situación específica del aprendizaje mediante la lectura, el estudiante debe reducir la densidad de la información para poder retener lo más importante. Para hacer esto, es importante que el estudiante implemente las estrategias de comprensión que le permitan procesar las ideas principales contenidas en el texto (resaltar las ideas principales, eliminar ideas secundarias, etc.) y que den cuenta de la forma de leer los textos (completamente, parcialmente, etc.).

Esta investigación considera cuatro componentes de la categoría de estudiante descritas en el marco de referencia: (1) las estrategias de gestión de los recursos para identificar eficazmente los recursos necesarios y un contexto de trabajo adecuado; 2) las estrategias de autorregulación para planificar, controlar y evaluar la realización del aprendizaje y tener en cuenta los aspectos afectivos; (3) las estrategias de codificación y recuperación para seleccionar, repetir, elaborar y organizar los conocimientos y (4) las estrategias de lectura, que ayudan a comprender las ideas principales del texto y dan cuenta de la forma en que el texto es leído.

Teniendo en cuenta la pregunta planteada en la problemática y a la luz del marco de referencia adoptado, el objetivo general de la investigación ha consistido en describir las estrategias que utilizan espontáneamente los diferentes estudiantes cuando leen para aprender durante los períodos de lectura individuales previstos en su programa y el objetivo específico ha sido identificar los perfiles del estudiantado.

## **Metodología**

### ***Enfoque***

Esta investigación se sitúa en la línea de las investigaciones en psicopedagogía que abordan las situaciones de aprendizaje-enseñanza en su contexto natural para estudiar el funcionamiento cognitivo y afectivo del estudiantado (Wittrock, 1991). En este contexto, el referente teórico permite identificar las estrategias que el estudiantado utiliza espontáneamente cuando aprende a través de la lectura. Para hacer esto, se ha privilegiado una investigación cualitativa basada en la observación sistemática en situación natural (Robert, 2003).

### **Participantes**

La presente investigación ha comprendido a 32 estudiantes del quinto ciclo, inscritos en el Programa de Medicina de la Universidad Nacional del Altiplano de Perú, el año 2017. En este programa de estudios, la fórmula pedagógica privilegiada es el aprendizaje por problemas. Esta fórmula exige al alumnado adquirir sus conocimientos principalmente mediante la lectura de textos relacionados con el análisis y la resolución de problemas de salud. Las exigencias de lectura corresponden a las de la situación de aprendizaje mediante la lectura tal como este artículo la define: el estudiantado debe elegir los textos a leer, administrar su entorno de trabajo; así como, realizar la tarea y adquirir los conocimientos por la lectura de textos.

Para hacer esto, el alumnado debe analizar el problema etapa por etapa y formular las hipótesis de diagnóstico a medida que encuentren los indicios. Durante el análisis del caso, el estudiante debe leer para adquirir los conocimientos necesarios para esta actividad. Las intenciones de lectura de los distintos estudiantes variarán y requerirán diferentes formas de leer y aprender. Por ejemplo, si el estudiantado tiene la intención de aclarar un detalle en el problema o comprender el problema como un todo, las estrategias utilizadas diferirán. Este enfoque de formación exige también al estudiantado que produzca un esquema integrador de todos los conocimientos que ha utilizado, incluyendo sus nuevos conocimientos.

Esta investigación se realizó con cuatro alumnas y dos alumnos. Este grupo respeta las características de la investigación exploratoria y cualitativa (Gall, Gall, y Borg, 2003). Este ha sido constituido a partir de la técnica de muestreo por elección razonada (Beaud, 2016). Todos los sujetos debían estar inscritos en el quinto ciclo de formación; haber sido admitidos al programa de medicina el mismo año; haber hecho sus estudios preuniversitarios en Puno-Perú; ser de lengua materna

castellano; haber sido seleccionados al azar del estudiantado admisible en la investigación. Los sujetos vía firma de consentimiento decidieron libremente participar en el estudio

### **Técnicas de recolección**

La investigación con los seis sujetos se llevó a cabo durante una serie de sesiones. En ese momento, los alumnos habían acumulado dos meses de experiencia de estudio en el quinto ciclo de medicina y la investigadora les entregó el problema de estudio, representativo de los más agudos y crónicos relacionados con el consumo de alcohol. Ha constado de siete páginas que describen los seis primeros días de hospitalización de un paciente. Las cuatro primeras páginas se centran en las notas evolutivas de la hospitalización del paciente, mientras que las tres últimas presentan los tratamientos efectuados por los médicos y los resultados obtenidos en las pruebas de laboratorio. El problema entregado a los sujetos incluyó también un texto sobre los aspectos psicológicos asociados al consumo de alcohol. Como todos los problemas tratados en el quinto ciclo del programa de medicina, este fue indiferenciado, complejo y expuso múltiples facetas.

La investigadora recopiló los datos, siguiendo las etapas habituales de trabajo de los sujetos. En primer lugar, antes de entregar el problema elegido, a saber el jueves y el viernes, se reunió de manera individual con los seis sujetos para explicarles por escrito y verbalmente las instrucciones generales para realizar el relato de la práctica. En segundo lugar, los diferentes estudiantes tuvieron que escribir su relato de la práctica, del viernes al jueves, durante su período de estudio, y entregar su relato de la práctica el viernes siguiente, al final de este período. En tercer lugar, el período de la entrevista sobre las estrategias tuvo lugar al final del período de estudio, el jueves (mañana y tarde) y el viernes (mañana) para contrarrestar los efectos posibles relacionados con la demora. Las entrevistas duraron 75 minutos en promedio.

Para minimizar el sesgo de que los sujetos informen menos estrategias de las que utilizan en la acción, se aplicó el procedimiento de triangulación de los métodos de recolección de datos. La descripción de las estrategias proporcionada por los sujetos en su relato de la práctica se complementó con la información recopilada durante las entrevistas.

El tipo de compilación de datos seleccionado en esta investigación ha sido intraindividual. Las estrategias fueron reunidas y analizadas teniendo en cuenta la utilización que hacían individualmente los sujetos. Este proceso permitió ver cómo se distribuyen las estrategias para cada uno de los sujetos; de esta forma fue posible determinar el perfil estratégico de los sujetos.

### ***El relato de la práctica***

El relato de la práctica permitió estudiar el contexto habitual de aprendizaje. Esta técnica, aplicada por otros investigadores tales como Smith (2004) y Wade et al. (2011), fue utilizada para identificar las actividades efectuadas y reportadas por los sujetos mismos. Al igual que en la investigación de Smith (2004), los sujetos de este estudio tenían como principal instrucción escribir todo lo que hacían y lo que pensaban durante su período de estudio: antes, durante y después de la lectura. En este sentido, las instrucciones específicas habían sido dadas por escrito a los sujetos para asegurar que cubran todas las actividades realizadas durante la semana.

### ***La entrevista***

La entrevista se realizó para obtener información sobre las estrategias relativas a la lectura para aprender. La entrevista sobre las estrategias comprendió dos partes distintas. La primera se efectuó promoviendo la verbalización de la experiencia de acción del sujeto. Elaborada por Vermersch (2010), este tipo de verbalización permite a la persona explicar una secuencia específica de acciones tal como la han experimentado. Aquí, los sujetos tenían que describir la secuencia específica de su

aprendizaje mediante la lectura. La segunda parte de la entrevista servía para precisar la información relacionada con las estrategias, tal como su eficacia estimada por los sujetos, sus intenciones de lectura y aprendizaje, etc. Además, se les preguntó a los sujetos sobre su forma habitual de proceder en comparación a la que ellos habían adoptado en el curso de la semana cubierta por el presente estudio. Esta parte de la entrevista se basó en una guía de entrevista previamente validada. Todas las entrevistas sobre las estrategias fueron efectuadas por la investigadora y se grabaron en un equipo de audio.

### ***Procesamiento de análisis***

El enfoque de compilación y análisis aplicado combina lo cualitativo con lo cuantitativo descriptivo; es decir, que el contenido cualitativo fue recopilado y analizado de manera cuantitativa (Paillé y Mucchielli, 2012). Se utilizaron dos métodos de recopilación de datos: conteo de frecuencia y resaltado de recurrencia. Para realizar el conteo de frecuencia, la codificación de las estrategias fue efectuada empleando una guía elaborada a partir de tipologías ya existentes (Cartier y Théorêt, 2004). Sólo las estrategias reportadas por los sujetos en esta investigación se han mantenido en las tablas de presentación de resultados. Luego, la compilación de las estrategias se realizó en una tabla de frecuencia. Se aplicaron cuatro niveles de frecuencia para el análisis: muy frecuentemente (75 a 100%), frecuentemente (50 a 74%), poco frecuentemente (25 a 49%) y raramente (0 a 24%). Esta compilación de datos permitió tener acceso al perfil estratégico de cada uno de los sujetos durante todo el período de aprendizaje mediante la lectura y verificar las similitudes y diferencias entre cada uno. Además, estos resultados permitieron identificar las estrategias utilizadas con frecuencia por los sujetos (muy frecuentemente y frecuentemente).

Para analizar las recurrencias, se agruparon las estrategias en nueve categorías de intenciones de lectura observadas en los sujetos: por ejemplo, leer para hacer un

diagnóstico diferencial, para resaltar las características del problema, a fin de prepararse para el examen, etc. La compilación de la recurrencia de las estrategias se realizó en una tabla que destaca dos tipos de información: las estrategias empleadas según dos o más intenciones y las estrategias aplicadas según una sola intención. Esta distinción permitió resaltar las estrategias utilizadas de manera discriminativa para una intención de lectura de aquellas que fueron aplicadas de manera más transversal, para dos intenciones y más.

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, se presentan dos análisis: (1) la descripción detallada de las estrategias utilizadas por los sujetos y (2) la identificación de los perfiles estratégicos de los sujetos.

## **Resultados**

### ***Descripción detallada de las estrategias***

En el análisis de las estrategias de lectura (Tabla 2), se puede observar que todos los sujetos utilizan de manera frecuente, o según dos intenciones y más, diferentes modalidades de lectura de textos (1), de manera parcial (1.1) y completa (1.2). Cuatro sujetos destacan las ideas principales del texto (2) al construir ideas (2.1) y un solo sujeto (C) también destaca las ideas principales para la supresión de ideas (2.2). Sin embargo, es sorprendente que un sujeto (E) no reporte el uso de esta estrategia de destacar las ideas principales del texto. En general, los sujetos emplean una gama bastante amplia de estrategias de lectura y la mayoría de ellos las usan de manera frecuente.

Tabla 2

La comparación de las estrategias de lectura utilizadas por seis sujetos

Las estrategias de lectura	Sujetos					
	A	B	C	D	E	F
1. Realizar la lectura de textos	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
1.1 Leer parcialmente	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
1.2 Leer completamente	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	v
2. Destacar las ideas principales	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		v
2.1 Construir las ideas	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		v
2.2 Suprimir las ideas			v			

Las **X** mayúsculas y en negrita indican un uso frecuente (muy frecuente y frecuente) o un uso según dos intenciones y más, mientras que las v minúsculas significan que las estrategias son utilizadas según una sola intención de lectura.

En el análisis de las estrategias de codificación y recuperación (Tabla 3), se constata que todos los sujetos utilizan la repetición (2) de manera frecuente, o según dos intenciones y más, en particular la relectura (2.2) y la categoría otra (5), incluida la toma de notas (5.1). Se reitera que esta estrategia incluye las tomas de notas mencionadas por los seis estudiantes y para las cuales no se sabía el procedimiento efectuado. ¿Se tomaron las notas copiando, esquematizando, en forma de un plan, etc.? Los datos recogidos no permiten clarificar esta información. Respecto a la selección, es interesante observar que todas las estrategias son empleadas al menos una vez por todos los sujetos. Por otro lado, son las estrategias de organización (3) y elaboración (4) las que parecen menos aplicadas. Más específicamente, en la organización, se observa que los sujetos A y C no mencionan utilizar la notación en forma de esquema (3.2) y que los demás lo hacen según una sola intención. Es sorprendente que las estrategias de organización y elaboración sean también poco informadas, mientras que éstas son explícitamente fomentadas por el programa de formación. Se recuerda que los distintos estudiantes debieron producir un esquema integrador de los conocimientos relacionados con el problema, el fin de semana, y se les pidió explícitamente analizar el problema,

basándose al inicio en sus conocimientos adquiridos anteriormente para luego integrar los nuevos conocimientos adquiridos mediante la lectura.

Tabla 3

*La comparación de las estrategias de codificación y de recuperación utilizadas por seis sujetos*

Las estrategias de codificación	Sujetos					
	A	B	C	D	E	F
1. Seleccionar	<b>X</b>	v	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
1.1 Subrayar	<b>X</b>	v	v	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
1.2 Hacer una lista de palabras clave	<b>X</b>	v	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	v
2. Repetir	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2.1 Recitar			<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>
2.2 Releer	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2.3 Copiar	<b>X</b>		<b>X</b>			<b>X</b>
3. Organizar		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>V</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
3.1 Anotar en forma de plan		v	<b>X</b>		v	v
3.2 Anotar en forma de esquema		v		v	v	v
4. Elaborar		v	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>X</b>
4.1 Anotar en relación con las ideas		v			<b>X</b>	
4.2 Vincular la información con los conocimientos			<b>X</b>			<b>X</b>
4.3 Parafrasear					v	
5. Otro	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
5.1 Tomar notas	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

Las **X** mayúsculas y en negrita indican una utilización frecuente (muy frecuentemente y frecuentemente) o una utilización según dos intenciones y más, mientras que las v minúsculas significan que las estrategias son utilizadas según una sola intención de lectura.

En el análisis de las estrategias de autorregulación (Tabla 4), se registra de manera frecuente, con dos o más intenciones, que los distintos sujetos planifican el trabajo a realizar (1.3), evalúan su lectura (2.2) y los textos (2.3), así como, controlan su elección de textos (3.2). La mayoría de los sujetos controla también de manera frecuente, o según dos intenciones y más, el funcionamiento (3.1); excepto el sujeto F que lo hace según una sola intención. Se puede también observar que cuatro

*Aprendizaje por la lectura del estudiantado de medicina en contexto de aprendizaje por problemas*

sujetos (A, B, E, F) planifican el uso de estrategias de aprendizaje (1.1). Esto sugiere pensar que distinguen los momentos de lectura y aprendizaje. Es sorprendente constatar que sólo dos sujetos evaluaron los aprendizajes que efectuaron (2.1), mientras que este período de estudio apunta justamente a adquirir los conocimientos.

Tabla 4

*La comparación de las estrategias de autorregulación utilizadas por seis sujetos*

Las estrategias de autorregulación	Sujetos					
	A	B	C	D	E	F
1. Planificar	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
1.1 Planificar la utilización de estrategias de aprendizaje	v	v			<b>X</b>	<b>X</b>
1.2 Planificar las referencias	v	<b>X</b>			<b>X</b>	
1.3 Planificar el trabajo a realizar	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2. Evaluar	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2.1 Evaluar el aprendizaje			<b>X</b>		<b>X</b>	
2.2 Evaluar la lectura	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2.3 Evaluar el texto	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2 Controlar	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
3.1 Controlar el funcionamiento	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	v
3.2 Controlar la elección de textos	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
3.3 Controlar el trabajo según los tiempos				v		
3.4 Controlar el trabajo según el nivel de concentración/fatiga	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>X</b>	

Las **X** mayúsculas y en negrita indican una utilización frecuente (muy frecuentemente y frecuentemente) o una utilización según dos intenciones y más, mientras que las v minúsculas significan que las estrategias son utilizadas según una sola intención de lectura.

En el análisis de las estrategias de gestión de los recursos (Tabla 5), se puede observar que todos los sujetos consultaron la referencia principal en medicina (1.1), el volumen "Harrison", pero sólo un sujeto (C) lo hizo de manera frecuente.

Además, el lugar más elegido para trabajar por los sujetos fue la casa de sus padres (2.1). Finalmente, en términos de horas de trabajo, la mayoría de los sujetos trabajó en el mañana (3.1) (excepto A), de los cuales dos sujetos de manera poco frecuente (E, F) y un sujeto trabajó por la tarde de manera frecuente (A) (3.3). Es interesante observar que un sujeto (D) trabajaba en la noche con frecuencia (3.4).

Tabla 5

*La comparación de las estrategias de gestión de los recursos utilizados por seis sujetos*

Las estrategias de gestión de recursos	Sujetos					
	A	B	C	D	E	F
1. Elegir las obras de referencia						
1.1 Utilizar la referencia principal	V	v	<b>X</b>	v	v	v
1.2 Utilizar otras referencias	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2. Elegir el lugar de trabajo	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2.1 Trabajar en la casa de los padres	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2.2 Trabajar en la biblioteca	v		v			
3. Elegir el momento de trabajo						
3.1 Trabajar de mañana		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	v	v
3.2 Trabajar a medio día					v	v
3.3 Trabajar de tarde	<b>X</b>	v	v		v	v
3.4 Trabajar de noche				<b>X</b>		

Las **X** mayúsculas y en negrita indican una utilización frecuente (muy frecuentemente y frecuentemente) o una utilización según dos intenciones y más, mientras que las v minúsculas significan que las estrategias son utilizadas según una sola intención de lectura.

En resumen, la mayoría de los sujetos utilizó seis estrategias de manera frecuente, o según dos intenciones y más, durante la semana: la lectura parcial del texto, la repetición por la relectura, la toma de notas, la planificación del trabajo, la evaluación de la lectura, la evaluación del texto y el control de la elección de textos. Además, dos estrategias de gestión de los recursos fueron utilizadas con frecuencia:

*Aprendizaje por la lectura del estudiantado de medicina en contexto de aprendizaje por problemas*

la lectura del texto de Harrison y la utilización de la casa de los padres como un lugar privilegiado de trabajo.

### ***Identificación de los perfiles estratégicos de los sujetos para todo el período de lectura***

Al compilar los resultados por sujeto y analizarlos, ha sido posible identificar tres perfiles estratégicos diferentes: (1) cuatro sujetos (A, B, D, E) seleccionan textos, leen, releen y toman notas. Organizan y elaboran poco sus conocimientos. Además, controlan frecuentemente su elección de textos y cómo funcionan, porque encuentran los textos insatisfactorios y tienen la dificultad en obtener la información necesaria para el estudio del problema; (2) un sujeto (F) busca principalmente seleccionar la información en los textos y tomar notas para aprenderla en un momento específico (en este caso, justo antes de la reunión con el pequeño grupo); y (3) un sujeto (C) utiliza igualmente estrategias de lectura, aprendizaje y meta cognición; lee la información con la intención de encontrar primero lo más general y luego lo más específico; emplea toda la gama de las estrategias de lectura y es quien aplica más seguido las estrategias que destacan las ideas principales del texto; en la codificación, es la única persona que usa con frecuencia todas las estrategias que permiten seleccionar las ideas principales, así como, repetirlas, organizarlas, elaborarlas y tomar notas; y en la meta cognición, es una de las pocas personas que evalúa su aprendizaje. Además, utiliza poco la estrategia de planificación, sólo para el trabajo a realizar.

Este análisis permite observar que estos tres perfiles de sujetos se diferencian por el hecho de que los sujetos de los dos primeros perfiles (cinco de seis estudiantes) no emplean de manera frecuente, o según dos intenciones y más, todas las estrategias reconocidas como eficaces para construir los conocimientos, incluyendo las estrategias de organización y elaboración. Los sujetos del primer perfil leen y releen para aprender, mientras que el sujeto del segundo perfil

registra la información por escrito para preparar su estudio. Sin embargo, es interesante observar que el análisis de las estrategias según una sola intención revela que la mayoría de los sujetos aplica todas las estrategias eficaces; esto indica que las conocen. En cuanto al tercer perfil, muestra un funcionamiento perfectamente adaptado a la situación del aprendizaje mediante la lectura: maneja un repertorio diversificado de estrategias, tratando primero las ideas principales contenidas en los textos, empleando las estrategias de organización y elaboración, así como, gestionando la realización de su aprendizaje.

### **Conclusión**

Los resultados de esta investigación indican que los sujetos, estudiantes del quinto ciclo de formación en Medicina, no utilizaron de manera frecuente, o según dos intenciones y más, todas las estrategias reconocidas como eficaces para aprender mediante la lectura, aunque lo hicieron de acuerdo con una sola intención.

Sin embargo, en esta etapa de su formación, se podría esperar que hubieran empleado estas estrategias de manera espontánea y con frecuencia, teniendo en cuenta la complejidad del problema de estudio y las exigencias del programa. En cualquier caso, esto no es lo que reveló el análisis de los datos para cinco de seis estudiantes.

Para interpretar estos resultados, son posibles varias hipótesis. Primero, se puede pensar que estos cinco sujetos no se adaptaron a las exigencias de integración de conocimientos de esta etapa de la formación. Así, continuaron aplicando las estrategias de codificación y recuperación aprendidas y utilizadas en sus experiencias escolares anteriores. Estas estrategias debían estar adaptadas a las exigencias de los programas escolares que seguían, ya que cinco estudiantes de medicina estaban entre quienes tenían los promedios más altos durante sus estudios de secundaria. Durante el quinto ciclo de formación en medicina, las

exigencias del programa los colocaron frente a nuevas dificultades. En este contexto, la mayoría no utilizó todas las estrategias requeridas por las actividades y reconocidas como eficaces en el marco de referencia del aprendizaje mediante la lectura. El uso principal de las estrategias para lograr la lectura de textos; así como, para seleccionar y repetir información, no es suficiente para integrar los conocimientos. Sin embargo, al analizar las estrategias presentes con una sola intención de lectura, se pudo constatar una mayor diversidad de estrategias. Esta observación se puede interpretar de dos maneras: o bien los sujetos comenzaron a adaptarse a las particularidades del quinto ciclo del programa de formación (la integración de conocimientos) o simplemente realizaron las tareas pedidas, incluyendo la producción de un esquema al final de la semana. En cuanto al sujeto C, quien empleaba la gama de estrategias de aprendizaje para la construcción de conocimientos, se puede formular la hipótesis que tal sujeto se había adaptado bien a las expectativas del programa de formación.

Las exigencias de este programa de medicina, durante la realización de la presente pesquisa, pueden explicar estos resultados, entre otros, los de los primeros dos años del programa. En ese momento, los problemas presentados al estudiantado fueron diferenciados. Al saber qué sistema u órgano se vio afectado por el problema, los distintos estudiantes podrían leer sobre el tema sin tener que integrar los conocimientos basados en el contexto clínico, por ejemplo, sin vincularlos a los problemas de salud o a los síntomas. Además, durante esos dos primeros años, no había la obligación de presentar la información en forma de esquema. En el quinto ciclo, debían cambiar su funcionamiento y tratar de manera diferente los problemas a analizar. Finalmente, se subraya que los diferentes estudiantes de esta investigación fueron preparados en el aprendizaje por problemas desde su ingreso al programa. Sin embargo, no recibieron ninguna formación en el aprendizaje por la lectura necesaria durante sus estudios.

Este artículo presenta los resultados de una investigación descriptiva, cuyo objetivo consistió en describir las estrategias utilizadas de forma espontánea por seis estudiantes de medicina en una situación de aprendizaje mediante la lectura. La investigación se desarrolló en el contexto natural de lectura del estudiantado, ya que tuvieron que leer a fin de adquirir conocimientos para analizar y resolver un problema complejo. La cantidad y la calidad de los datos obtenidos de los relatos de la práctica y las entrevistas facilitaron un análisis en profundidad de los resultados. Además, la compilación de los resultados permitió identificar tres perfiles estratégicos de aprendices, de los cuales dos no reunieron todas las estrategias requeridas por esta situación de aprendizaje.

Varios hallazgos de esta investigación deberían ser utilizados por los diferentes responsables de programas de formación basados en el aprendizaje por la lectura para interrogarse, por ejemplo, si los resultados sugieren que no es suficiente cambiar el contexto y las actividades de aprendizaje para que el alumnado cambie su forma de aprender. También, se debe asegurar proporcionarles al estudiantado un contexto de aprendizaje que realmente le exija cambiar sus hábitos y enseñarle a utilizar las estrategias eficaces. Se recomienda a los distintos responsables de los programas de formación basados en el aprendizaje mediante la lectura asegurarse de que su programa realmente requiera que el estudiantado aprenda leyendo; puesto que los diferentes estudiantes tienen hábitos de aprendizaje que pueden ser difíciles de cambiar si no están convencidos de hacerlo. Desde el año 2017, como resultado de esta investigación, los responsables del programa de medicina han decidido cambiar los requisitos de los dos primeros años de formación. En su primer año de estudios, los distintos estudiantes deben producir un esquema de la información relacionada con cada uno de los problemas estudiados. Los responsables quieren que el estudiantado trabaje desde el principio de su formación en organizar sus conocimientos relacionados con tales problemas.

Además, para fomentar el cambio, se sugiere incluir en los programas las actividades explícitas de formación de los diferentes estudiantes para indicarles claramente lo que se espera que realicen, enseñarles nuevas estrategias y ofrecerles entrenamiento para que experimenten las contribuciones de estas estrategias a corto y mediano plazo. Se propone que, el entrenamiento en el aprendizaje por la lectura, realizado por el profesorado y estudiantado más experimentados, se haga en forma de actividades de seguimiento para establecer relaciones entre las estrategias utilizadas y la construcción de sus conocimientos. También, en el programa donde se llevó a cabo la investigación, el estudiantado recibe ahora una formación en el aprendizaje por la lectura en diferentes momentos. Además, los tutores, formados en el aprendizaje por la lectura, intervienen directamente para promover el uso de esta competencia en el marco de las actividades de tutoría. Será interesante, desde una perspectiva de investigación, observar a tal estudiantado en su quinto ciclo de formación.

Para cualquier docente preocupado por el aprendizaje de sus estudiantes mediante la lectura, los resultados de esta investigación son interesantes porque brindan un primer panorama descriptivo de esta situación. Los resultados obtenidos pueden inducir a los distintos docentes a preguntarse sobre sus métodos de enseñanza y sobre el rol que asignan a la lectura en la situación de aprendizaje. Así, llegarán a comprender mejor lo que implica esta situación y podrán diseñar intervenciones adaptadas a la prevención y corrección de las dificultades del estudiantado. Entre otras cosas, el uso de guías de lectura puede ayudar al alumnado a implementar las estrategias esperadas. Pero para que esto suceda, las preguntas que se formulen deben demandar al estudiantado organizar las ideas principales del texto en relación con las preguntas relacionadas con el campo de estudios e integrarlas a sus conocimientos ya adquiridos.

En cuanto a los investigadores, podrán, gracias al marco de referencia, ampliar los campos de investigación relacionados con la lectura y el aprendizaje. La situación del aprendizaje mediante la lectura no se limita al procesamiento que hace cualquier estudiante de la idea de un autor. Ésta constituye la situación ideal de adquisición de conocimientos, en la cual los conocimientos se ponen en relación unos con otros. El desarrollo de los conocimientos relativos al aprendizaje por la lectura contribuye también a profundizar el campo de estudio del autoaprendizaje. El uso de la lectura como una situación de aprendizaje está cada vez más presente en la educación continua, y la lectura requerida es aquella que demanda que cualquier alumno adquiera los conocimientos de manera significativa, ya sean teóricos o prácticos en relación con su campo de especialización profesional.

Para concluir, queda mucha investigación por hacer para especificar las características relacionadas con el aprendizaje mediante la lectura según los campos de estudio, ya sea en el contexto de la formación universitaria o durante la actualización de los conocimientos. Se deben realizar investigaciones para explicar con más detalle las estrategias utilizadas por los distintos estudiantes en esta situación de aprendizaje. Se espera que los resultados de esta investigación alienten a los investigadores a continuar explorando este campo de estudio.

## **Referencias**

- Beaud, J-P. (2016). L'échantillonnage. En B. Gauthier y I. Bourgeois (Eds.), *Recherches sociales: De la problématique à la collecte des données* (6<sup>a</sup> ed.) (pp. 175-200). Sillery, QC: Press de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C. y Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Montréal. Recuperado de [https://www.academia.edu/11830660/Lenseignement\\_des\\_strat%C3%A9gies\\_dapprentissage\\_par\\_la\\_lecture](https://www.academia.edu/11830660/Lenseignement_des_strat%C3%A9gies_dapprentissage_par_la_lecture)

*Aprendizaje por la lectura del estudiantado de medicina en contexto de aprendizaje por problemas*

- Deschênes, A-J., Bourdages, C., Lebel, L. y Michaud, B. (2006). « Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance ». *Revue Canadienne de l'éducation*, 18(4), 335-348.
- Entwistle, N. J., y Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examination: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22(3), 205-227.
- Gall, M. D., Gall, J. P. y Borg, W. R. (2003). *Educational Research: An Introduction* (7<sup>a</sup> ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Hunter, J. S. (2010). Reading: The key to quality in higher education. *Reading World*, 23(3), 255-264.
- Jones, B. F. (1998). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. En Claire E. W., Ernest T. G. y Alexander, P. A. (Eds.), *Learning and study strategies* (pp. 233-260). San Diego, CA: Academic Press.
- Lahtinen, V., Lonka, K. y Lindblom - Y. (2001). Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 13-24.
- Marcillet, F. (2000). *Recherche documentaire et apprentissage: maîtriser l'information*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Martos, E., Campos, M. y Quiles, M. C. (2015). La lectura en el contexto de las nuevas demandas de la universidad: las Redes Temáticas como recurso para la excelencia académica y la participación comunitaria. En E. M. Ramírez (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 1-13). Recuperado de [http://universidadeslectoras.org/dt/finder/tendencias\\_lectura\\_universidad.pdf](http://universidadeslectoras.org/dt/finder/tendencias_lectura_universidad.pdf)

Paillé, P. y Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.

Recuperado de

[https://www.academia.edu/33925118/L\\_analyse\\_qualitative\\_en\\_scienc\\_-\\_Pierre\\_Paille\\_Al](https://www.academia.edu/33925118/L_analyse_qualitative_en_scienc_-_Pierre_Paille_Al)

Parmentier, P. y Romainville, M. (2002). Les manières d'apprendre à l'Université.

En M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier y M. Romainville (Eds), *L'étudiant apprenant: Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). Bruxelles: De Boeck.

Pressley, M. y Afflerbach, P. (2009). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. New York and London: Routledge.

Robert, M. (2003). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe: Edisem.

Säljö, R. (2005). Reading and everyday conceptions of knowledge. En F. Marton (Ed.), *The experience of learning* (pp. 89-105). Recuperado de [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning\\_teaching/Academic\\_teaching/Resources/Experience\\_of\\_learning/EoLChapter6.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Experience_of_learning/EoLChapter6.pdf)

Smith, S. L. (2004). Learning Strategies of Mature College Learners. *Journal of Reading*, 26(1), 5-12.

Sublet, F. (1993). Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines: recherche et proposition pour la formation. En *Les étudiants et la lecture* (pp. 131-152). Paris: PUF.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.

*Aprendizaje por la lectura del estudiantado de medicina en contexto de aprendizaje por problemas*

Vauras, M. (1991). *Text learning strategies in school-aged students*. Helsinki: Academia Scientarum Fennica.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation: en formation initiale et en formation continue*. Recuperado de [http://resspir.org/wp-content/uploads/2017/10/Explicitation\\_extrait.pdf](http://resspir.org/wp-content/uploads/2017/10/Explicitation_extrait.pdf)

Wade, S. E., Trathen, W. y Schraw, G. (2011). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 147-166.

Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92(2), 169-184.

Zimmerman, B. J. (2010). Attaining self-regulation: A social perspective. En M. Boekaerts, M. Zeidner y P. R. Pintrich (Eds.), *Self-regulation theory, research and applications* (pp. 13-39).

## 2.3

# LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Gilberto B. Aranda Cervantes

*Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco)*

Este trabajo aborda un panorama de los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua que antecedieron a la intención explícita de que el lenguaje vinculado a las prácticas sociales orientara los planes y programas de estudio en la enseñanza de lenguas, ya sea maternas o segundas lenguas. Esta orientación posterior de la didáctica de la lengua está prefigurada en diversos aspectos en algunos de estos antecedentes.

El término “enfoque comunicativo”, aunque ya no es novedoso, sigue siendo usual. Es común que se elaboren programas y materiales educativos que declaren partir de este enfoque con pocas precisiones al respecto o incluso sin mayor explicación.

El objetivo de este trabajo es mostrar que ha habido múltiples maneras de entender qué es un enfoque comunicativo y que, por lo tanto, conviene ser más explícito cuando se declare que algo se inscribe en el mismo, a fin de sustentar o evaluar su conveniencia en los contextos específicos de su aplicación.

Así, se mostrará que las propuestas de enseñanza comunicativas pueden juzgarse como más o menos vigentes, fuertes o débiles; que pueden estar

vinculadas o no a distintas teorías fundamentales sobre el lenguaje o el aprendizaje o las dinámicas sociales; y que pueden variar según se trate de enseñar lenguas maternas o segundas lenguas, aspectos de la oralidad o de la literacidad. Aunque en este capítulo no cabe detallarlo, las variaciones también pueden proceder por cuestiones de la edad o escolaridad de los destinatarios; o de si se trata de enseñar lenguas vivas o no, de lenguas de prestigio o lenguas vernáculas (según sus condiciones de supervivencia); lenguas con mayor o menor tradición respecto de la escritura; lenguas de una cultura más o menos ajena a quienes las aprenden o “lenguas de herencia” que los vinculan con sus raíces históricas.

Este texto persigue mostrar coincidencias, variaciones y divergencias sobre lo que se ha considerado o puede considerarse como un enfoque comunicativo, a lo largo de varias décadas en que se ha desarrollado, con el cometido de alertar sobre la necesidad de hacer un análisis detallado de las propuestas de enseñanza de la lengua denominadas como comunicativas, cuando se traten de diseñar, implementar o evaluar. Con esta finalidad, no pretende abogar por un solo enfoque o variedad del mismo, pero tampoco apreciar a todos conjuntamente sin considerar sus diferencias.

Los enfoques comunicativos han tenido una evolución así como divergencias en su origen y/o en su desarrollo. Surgieron en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas y por lo tanto algunos autores se remiten únicamente al mismo; sólo después fueron planteándose para la instrucción sobre la lengua materna en la escuela. Aunque las conclusiones a las que se apunta aquí, en el sentido de la importancia que reviste tener en cuenta las diferencias en aquello etiquetado como “comunicativo”, no son del todo novedosas, puede considerarse valioso que este capítulo se nutra de una revisión de dichos enfoques tomando en cuenta, tanto sus versiones diseñadas para la enseñanza de las segundas lenguas, como en aquellas

que respondieron al reto de la instrucción para las lenguas maternas, integrando también algunas particularidades propias de la enseñanza de la lengua escrita.

Este escrito pretende recapitular distintas perspectivas para entender y/o integrar lo comunicativo en la didáctica de la lengua, así como a alertar sobre la interpretación simplista del término “enfoque comunicativo”. La recapitulación puede ayudar a quién se interese por indagar sobre el enfoque en cuestión a enfrentar los vericuetos correspondientes.

### **Evolución de la enseñanza de la lengua**

Respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras Bronckart (1985, p. 10-11) hace tres agrupaciones de métodos:

a) los tradicionales, desarrollados para la enseñanza de lenguas muertas (griego y latín) pero aplicados desafortunadamente a la enseñanza de lenguas vivas, basados en la memorización de reglas y su aplicación en ejercicios y estructurados en un orden riguroso según la complejidad creciente de las nociones implicadas,

b) los modernos, inspirados en el conductismo, que persiguen la eficiencia comunicativa tratando de poner a los educandos en contacto con personas capaces de expresarse muy bien en la lengua extranjera, en situaciones tan parecidas como fuera posible a las de intercambio real. En su forma extrema, la metodología moderna se caracteriza por su silencio metalingüístico y por su preocupación por escapar a los problemas normativos y a la todopoderosa lengua escrita.

En opinión de sus promotores mismos, los métodos directos, si bien mejoran indiscutiblemente los rendimientos de la lengua hablada, se revelan limitados cuando se intenta ir más allá de los niveles de la

iniciación [...] y todo ocurre como si los alumnos no pudieran superar el umbral de los diálogos cotidianos sin el apoyo de un modelo potente, es decir sin el apoyo de una gramática. (Bronckart, 1985, p.10)

c) los contemporáneos que se caracterizan en general por el abandono del empirismo simplista de los métodos directos y por la utilización explícita y racional de una metalengua de apoyo [...] la descripción de la lengua que es objeto de la enseñanza se basa en trabajos científicos contemporáneos y, sobre todo, los principios educacionales puestos en práctica tienen en cuenta (particularmente en la dosificación del empleo de la metalengua) el *status* psicológico y social de los educandos. (Bronckart, 1985, p.11)

Pero estas metodologías se siguen enfrentando a dilemas respecto a la metalengua a elegir, la consideración de los procesos psicológicos pertinentes, etc.

Bronckart (1985) también plantea una historia de la enseñanza de la lengua materna en la que ubica dos concepciones:

a) La tradicional, con una enseñanza de normas emanadas de los modelos de los “buenos autores”, preocupada en gran medida por la ortografía y la gramática, dirigida a una élite.

b) La moderna, que surge en el siglo XX como crítica a la otra concepción y busca contribuir al desarrollo y a la creatividad de la expresión. (Bronckart, 1985, p. 13-14).

Richards y Rodgers (2003) recuerdan cómo

el campo de los métodos de enseñanza ha estado muy activo en la enseñanza de idiomas desde la década de 1900. En el transcurso del siglo XX proliferaron nuevos enfoques y métodos. [...] Algunos, como la

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

Enseñanza Comunicativa de la Lengua, fueron adoptados de manera casi universal y conquistaron el rango de ortodoxia metodológica. (2003, p.8)

A partir de los años 1960 se va desarrollando una visión funcionalista y comunicativa de la lengua que se traduce en la siguiente década en la aparición de enfoques comunicativos para la enseñanza de lenguas.

el sistema dominante de enseñanza de idiomas [...] optó en los ochenta por la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como base recomendada para la metodología de la enseñanza de idiomas: hoy en día sigue considerada como la base más plausible para la enseñanza de idiomas, aunque [...] en la actualidad se entiende que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua significa poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras. (Richards y Rodgers, 2003, p. 239)

Los primeros desarrollos de enfoques comunicativos atendían la enseñanza de segundas lenguas para adultos pero para los años 1990 sus planteamientos habían llegado prácticamente a todos los niveles educativos e incluían la lengua materna (Cassany et. al., 1994). A fin de cuentas, actualmente “no se concibe un método didáctico moderno o un nuevo proyecto educativo sin este marco de referencia” (Cassany et. al., 1994, p. 83) pues “los principios generales de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua son ampliamente aceptados hoy en día en todo el mundo [...] son ahora en buena medida aceptados como evidentes en sí mismos y axiomáticos en todo el ámbito profesional” (Richards y Rodgers, 2003, p. 151 y 173). Hay que entender “*Enseñanza Comunicativa de la Lengua*” como enfoque comunicativo.

Si bien estos principios generales, que se expondrán más adelante, no agotan toda la discusión sobre la enseñanza de la lengua. Derivan de las ciencias del

lenguaje, pero deben de vincularse con diversas teorías, principalmente del aprendizaje, así como con formas de enseñanza y de organización curricular que adoptan determinadas prioridades inspiradas también en diversos aspectos teóricos y prácticos; o bien, apuestan más a la flexibilidad, incluso planteando (Richards y Rodgers, 2003, p. 24-25) un tránsito de la era de los métodos a la “era post-métodos”.

Además, dado que las teorías del aprendizaje fueron evolucionando ampliamente en diferentes corrientes, dichos principios generales fueron ligándose a ellas. El conductismo fue superable con los aportes de las ciencias del lenguaje, pero había que integrar diversos aportes del cognoscitvismo y del constructivismo, lo cual llevó a distinguir aquello que podría recibir el calificativo de “actual” en determinado momento. Luego emergió la didáctica específica de la lengua así como las teorías del aprendizaje social vinculadas a prácticas culturales y entonces los llamados “enfoques comunicativos” con frecuencia dejaron de tener un lugar estelar, pero aun así su presencia sigue teniendo importancia, a veces de forma diluida y en ocasiones reconocida con mayor o menor precisión.

### **Diversidad de concepciones y denominaciones del enfoque comunicativo**

La idea de enfoque puede entenderse con mayor o menor amplitud según remita a orientaciones generales o a estrategias de enseñanza específicas. Lo comunicativo puede abordarse en la enseñanza de muchas maneras, incluso con gradientes, con vinculación a otras consideraciones teóricas o prácticas, lo cual ha llevado a múltiples concreciones que han sido expuestas a veces simplemente como “enfoque comunicativo”, y no como una propuesta entre otras dentro de dicho enfoque. Pero también se han empleado diversos nombres para referirse al enfoque en cuestión o a algunas de sus variantes. Todo un enredo.

Múltiples designaciones convergen para referirse al enfoque o a los enfoques comunicativos, pues éste o estos también se nombran como *Enseñanza Comunicativa de la Lengua* o incluso como *Enfoque Funcional* o *Enfoque Nocional - Funcional* (Richards y Rodgers, 2003, p. 154-155). Pero no todos los autores coinciden en esta equivalencia.

Conviene estar alerta en la lectura de diversos autores en relación a cómo están usando el término. Un caso complicado es el de Richards y Rodgers (2003), los cuales hablan del enfoque comunicativo en singular, pero excluyen de la denominación a enfoques que no consideran actuales, así como a otros enfoques que, teniendo actualidad y compartiendo principios semejantes sobre lo comunicativo, no se restringen a estos principios, pues consideran además otras cuestiones que van más allá de lo comunicativo.

Richards y Rodgers (2003) recurren al calificativo “actuales” para referirse a ciertos tipos de enfoques comunicativos, entre los cuáles ubica en singular al “Enfoque Comunicativo” o “Enseñanza Comunicativa de la Lengua”, así como al “Enfoque Natural”, al “Aprendizaje Cooperativo de la Lengua”, la “Instrucción Basada en Contenidos”, la “Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas” y la “era post-métodos”. En esta clasificación se nota que se habla de un “Enfoque Comunicativo” como una denominación singular que constituye una posibilidad entre otras opciones reconocibles dentro del grupo de enfoques comunicativos identificados como actuales. Los autores también plantean que

[...] es mejor considerar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como un enfoque que como un método. Se refiere a un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y de la enseñanza de idiomas y que puede utilizarse como apoyo de una gran variedad de procedimientos de trabajo en el aula.

Entre estos principios figuran:

- Los alumnos aprenden un idioma mediante su uso para comunicarse.
- Una comunicación auténtica y con sentido debe ser la finalidad de las actividades en el aula.
- La fluidez es una importante dimensión de la comunicación.
- La comunicación supone la integración de diferentes habilidades lingüísticas.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa e implica ensayo y error. (2003, p. 171-172)

Entender el enfoque como una matriz de posibilidades lo diferenciaría de confundirlo con opciones más cerradas de antemano, como las que pudieran identificarse como métodos o técnicas. De acuerdo con Anthony “el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje” (referido en (Richards y Rodgers, 2003, p. 28). Sin embargo, esta aclaración no es suficiente para evitar polémicas de hasta dónde ciertos principios y procedimientos pueden clasificarse conjuntamente, de ahí que puedan establecerse diversas distinciones respecto del enfoque comunicativo: según sus “versiones”, las “etapas” en su evolución, sus tipos de programas o los “paradigmas” en el diseño de programas.

A fin de cuentas, concuerdo con que resulta más propio hablar en plural de “enfoques” comunicativos y no sólo de uno, pues bajo la denominación “se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias” (refiriendo a Vila [1989], en Lomas y Osoro, 1993, p. 26 y Lomas et. al., 1993, p. 70). Pero reconociendo que hay otros académicos que hablan del enfoque comunicativo en singular, cualquiera que sea la denominación por la que se opte, es indispensable tomar conciencia tanto de lo similar como de lo diferente en las propuestas didácticas de las que se trate.

### **Las teorías y la evolución en los enfoques comunicativos**

Algunos de los enfoques comunicativos se basan en la función comunicativa y social de la lengua (expuesta por Jakobson), el desarrollo de la pragmática (con aportaciones de Austin y de Searle) y de la sociología, pero al mismo tiempo se vinculan con la influencia de varias fuentes no siempre convergentes, tales como la psicología cognitiva, el conductismo o la lingüística chomskiana; otros surgen con más influencia de la psicología humanista que de los estudios lingüísticos (Cassany et. al, 1994: 302).

A pesar de la diversidad de inspiraciones, en la mayoría de estos enfoques se ha consolidado como fundamental el concepto de competencia comunicativa, o sea “todo lo relativo al uso del lenguaje y de otras dimensiones comunicativas en situaciones sociales específicas” (Saville-Troike, citada en Lomas, 1999, 33). Por otra parte, Richards y Rodgers (2003) afirman que “la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua [...] defiende la Enseñanza Comunicativa de la Lengua” (p. 159). Estas cuestiones pueden identificarse como los fundamentos lingüísticos de dichos enfoques, los cuales inciden sobre cuestiones de aprendizaje.

Por otra parte, se plantea que “en algunas prácticas del enfoque se pueden apreciar elementos de una teoría de aprendizaje subyacente”, elementos que pueden enunciarse como los siguientes principios:

- Principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje.
- Principio de la tarea: el uso de la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejora el aprendizaje.
- Principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. (Richards y Rodgers, 2003, p. 161)

Respecto de la teoría de aprendizaje correspondiente a los enfoques comunicativos se fue reconociendo como indispensable inscribir este enfoque en una perspectiva cognitiva. También surgió la preocupación por buscar una mirada analítica para proponer más cuidadosamente una convergencia de aportes, como la del “enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural” (Roméu-Escobar, 2014).

Richards y Rodgers consideran que

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua ha pasado por una serie de etapas diferentes [...]. En su primera fase, una preocupación básica era la necesidad de desarrollar un programa que fuese compatible con el concepto de competencia comunicativa. Esto condujo a unas propuestas para la organización de programas en términos de nociones y funciones en lugar de estructuras gramaticales (Wilkins, 1976). En la segunda fase, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se centró en unos procedimientos para identificar las necesidades de los alumnos, de lo cual surgieron propuestas para hacer del análisis de las necesidades un componente esencial de la metodología comunicativa (Munby, 1978). En su tercera etapa, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se centró en los tipos de actividades en el aula que se podían utilizar como base de una metodología comunicativa, como el trabajo en grupo, el trabajo en la tarea y las actividades de lagunas en la información (Prabhu, 1987). (Richards y Rodgers, 2003, p. 172)

Podría plantearse que en la actualidad (principios del siglo XXI), se hable o no de un enfoque comunicativo, hay una preocupación por considerar para la enseñanza de la lengua a las prácticas sociales que acontecen en distintos ámbitos, pero su identificación, selección, análisis y trasposición al aula implican serios retos.

### **Principales características de los enfoques comunicativos**

Ya se mencionaron algunos principios propuestos para los enfoques comunicativos, pero es posible añadir más especificaciones.

Canale (1995) dice que un enfoque comunicativo es “un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de comunicación” (p. 74). Él propone, junto con Swain, cinco directrices para un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas:

- a) Extensión de las áreas de competencia. Un enfoque comunicativo debe facilitar la integración de los diversos tipos de competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.
- b) Necesidades de comunicación. Un enfoque comunicativo debe responder “a las (a menudo cambiantes) necesidades e intereses de los aprendientes [...] [y atender a] las variedades de la segunda lengua con las que es más probable que el aprendiente entre en contacto en situaciones comunicativas auténticas”.
- c) Interacción significativa y realista. Quien aprende una segunda lengua debe tener oportunidades “para responder a necesidades e intereses de comunicación auténtica en situaciones realistas de segunda lengua” donde estén involucrados hablantes altamente competentes.
- d) Las habilidades del alumno en su lengua nativa. Hay que aprovechar, principalmente en las primeras etapas de aprendizaje, las habilidades desarrolladas previamente por el alumno en su lengua nativa y que son comunes a las habilidades comunes en la segunda lengua.

- e) Enfoque a través del currículo. “Se debería enseñar [...] acerca de la cultura de la segunda lengua, relacionándola tanto como sea posible con otras materias.” (Canale, 1995, p. 74-75)

Para Johnson y Johnson (citado en Richards y Rodgers, 2003, p.172-173) hay 5 características esenciales de la metodología comunicativa “actual”:

- a) Adecuación: El uso de la lengua tiene que ser adecuado a la situación.
- b) Atención prioritaria al mensaje: Los alumnos deben manejar significados reales.
- c) Procesamiento psicolingüístico: Los procesos cognitivos deben de estar presentes en las actividades de los alumnos.
- d) Asunción de riesgos: Se anima a los alumnos a que aventuren suposiciones y aprendan de sus errores.
- e) Práctica holística: Se fomenta el uso simultáneo e integrado de diversas subhabilidades en vez de practicarlas aisladamente de una en una. (Richards y Rodgers, 2003, p. 172-173)

Según el programa *Syllabuses for Primary Schools* (1981, p. 5) “los propósitos comunicativos pueden ser de muchos tipos. Lo esencial en todos ellos es que haya por lo menos dos partes en una interacción o transacción de algún tipo donde una parte tenga una intención y la otra la amplíe o reaccione ante ella” (citado en Richards y Rodgers, 2003, p. 155)

En lo que va de este apartado se ha retomado lo relativo a autores que hablan del enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas, pero considerando que lo citado es válido en general, acaso con algunas adecuaciones, para la enseñanza de la lengua materna. Enseguida se citarán a otros autores que

hablan del enfoque comunicativo a partir de una perspectiva de enseñanza de la lengua materna en el contexto escolar.

Lomas (1999) define el *enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* como “enfoque didáctico de la educación lingüística y literaria orientado al desarrollo de la competencia comunicativa” que se caracteriza por

- integrar el conocimiento formal e instrumental de la lengua (el saber sobre la lengua con el saber hacer cosas con las palabras)...
- subrayar el papel de los procedimientos expresivos y comprensivos en la adquisición de las habilidades comunicativas ...
- adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico. (Lomas, 1999, p. 388)

También indica que el fin fundamental de este enfoque es

desarrollar la competencia comunicativa de cada alumno y alumna, de modo que sean capaces de interpretar y producir discursos adecuados a las distintas situaciones y contextos de comunicación y con grado diverso de planificación y formalización en función de cada situación comunicativa. (Lomas et. al., 1993, p. 81)

Cassany, Luna y Sanz (1990) se preguntan qué es lo que hace que diversos métodos, cursos o libros de texto puedan ser catalogados como “comunicativos” a pesar de las múltiples diferencias que pueden presentar entre ellos, cuáles son sus características básicas, y contestan exponiendo algunos rasgos generales a tomar en cuenta, propios de los enfoques comunicativos, que se refieren principalmente a la forma de trabajar del alumno en clase:

- Los ejercicios de clase recrean *situaciones reales* o *verosímiles* de comunicación, de manera que las diversas etapas del proceso

comunicativo se *practican* en clase durante la realización de la actividad. Así, los alumnos se implican totalmente en el trabajo, porque tienen alguna motivación [...] participan libremente y con creatividad (pueden elegir qué lenguaje utilizan, cómo se comunican, etc.), intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación (*feedback*) de la comunicación realizada.

- Los ejercicios de clase trabajan con unidades lingüísticas de comunicación, es decir, con *textos completos*, y no solamente palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden los alumnos es una lengua *real* y *contextualizada*. Esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados. Además, la lengua que se enseña es heterogénea, real, la que se usa en la calle, con dialectos, registros y argots, además del estándar pertinente.
- Los alumnos trabajan a menudo por *parejas* o en *grupos*. [...]
- Los ejercicios de clase permiten que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación. (Cassany et. al., 1994, p. 86-87)

De cualquier forma, hay que tener en cuenta que la enseñanza de la lengua en general, como afirma Littlewood (1996) respecto de la enseñanza de segundas lenguas,

se ha de ocupar de la realidad: de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son dentro y fuera del aula. Como estas dos realidades son tan complejas y de

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

difícil comprensión, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva. (Littlewood, 1996, p. 91)

Esa realidad fuera del aula, podría pensarse ahora, son las prácticas sociales, aunque algunas de éstas también son propias de la escuela.

### **Versiones y tipos de actividades de los enfoques comunicativos**

Según Howatt es posible distinguir entre una versión fuerte y una débil en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. En la versión débil se reconoce la importancia de dar oportunidades al alumno para el uso comunicativo de la lengua que se aprende, pero aprender a usar la lengua es un objetivo que coexiste con otros no comunicativos. En la versión fuerte, más que aprender a usar la lengua, se persigue que la lengua se use para aprenderse; se considera que sólo se adquiere a través de la comunicación (Richards y Rodgers, 2003, p. 157).

Esta última versión parece vincularse a la idea de “aprender haciendo”, en este caso, aprender comunicándose. La “idea de práctica directa -más que aplazada- se encuentra en el núcleo de la mayoría de las interpretaciones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua” (Richards y Rodgers, 2003, p. 157-158).

Por lo contrario, la visión de Littlewood (1966) según la cual “uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de idiomas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa” (p. 1) corresponde a lo que pudiera ser una “versión débil” del enfoque, pues aunque lo comunicativo aparece como la meta principal, se concibe que se la puede alcanzar combinando actividades “comunicativas” con actividades “precomunicativas”.

La secuencia temporal para planificar este tipo de actividades puede ser diversa; siguiendo el orden en que acabo de presentarlas “se trata de la conocida progresión desde la ‘práctica controlada’ al ‘uso creativo de la lengua’. Sin embargo también es posible invertir esta secuencia” (Littlewood, 1996, p. 84).

Las actividades precomunicativas tienen el objeto de “dotar al estudiante de algunas destrezas necesarias para la comunicación, sin exigirle en realidad que realice actos comunicativos” (Littlewood, 1996, p.7).

Por medio de las actividades *pre-comunicativas*, el profesor aísla elementos concretos del conocimiento, o de una destreza, que componen la capacidad comunicativa y facilita a los estudiantes ocasiones para practicarlos por separado. Así se ejercitan en destrezas parciales más que en la práctica de la habilidad completa que se ha de adquirir. (Littlewood, 1996, p. 82)

Siguiendo al mismo autor, las actividades comunicativas tienen varios objetivos: proporcionar “práctica de tareas globales” para superar la atomización de la enseñanza de destrezas parciales; mejorar la motivación; permitir un aprendizaje natural; y favorecer las relaciones personales entre los participantes de una clase (Littlewood, 1996, p. 16).

Las actividades comunicativas pueden subdividirse en dos tipos:

- 1) Las actividades de comunicación funcional, en las cuales se busca abordar una función con cualquier recurso lingüístico al alcance del alumno, sin exigir que sea la apropiada para determinadas circunstancias sociales (Littlewood, 1996, p. 18). Las actividades de este tipo suelen circunscribirse a comunicaciones entre alumnos en “juegos de comunicación” cuya desventaja es que implican situaciones en las cuales el papel social del estudiante no está claro, dado que presentan

poco parecido con situaciones de la vida real, fuera del aula (Littlewood, 1996, p. 37),

- 2) Las actividades de interacción social, en las cuáles la meta incluye que el hablante seleccione una variedad lingüística apropiada para la situación social correspondiente (Littlewood, 1996, p. 19), por lo cual se busca que la situación de la actividad en el aula guarde cierta similitud con situaciones extraescolares. (Littlewood, 1996, p. 37)

Por mi parte, he propuesto distinguir entre lo precomunicativo y lo comunicativo en función de que las actividades consideren o no la comunicación completa, es decir, no sólo con un emisor, sino también con un receptor y dependiendo también del contexto o situación. Es probable que Littlewood (1996) no advirtiera esta diferencia porque pensaba predominantemente en la comunicación oral en la enseñanza de segundas lenguas, donde generalmente hay un interlocutor presente en la comunicación. Pero al pensar en lo que se escribe, el tipo de presencia de un destinatario para el texto, me llevó a replantear no sólo la diferencia entre lo precomunicativo y lo comunicativo, sino a generar una tipología de actividades didácticas más amplia que diera cuenta de qué tan comunicativas son las mismas. No es lo mismo que una actividad culmine en la producción de un texto a que lo haga con el uso del mismo; no es igual si el destinatario es un participante en un evento comunicativo o práctica social que incorpora el texto, o si se trata sólo del profesor o los compañeros de clase en el contexto de una lección; entre otras variantes (Aranda, 2016, pp. 190-194).

### **Distintos tipos de programas**

En la perspectiva de los enfoques comunicativos pueden existir distintos tipos de programación. Yalden describe varios tipos de programas según la fuente de cada

modelo; por ejemplo: estructuras y funciones, funcional, nocional, centrado en tareas, generado por el alumno (Richards y Rodgers, 2003, p. 163-164).

Los programas funcionales, que pueden englobarse en la denominación de “enfoque comunicativo - funcional”, parten de identificar las funciones del lenguaje pues estas han de ser el eje de la enseñanza. Clasifican jerárquicamente funciones superiores y subordinadas y especifican la variedad de formas en que las funciones pueden realizarse. Lo primero que hay que enseñar son funciones claves con un repertorio básico de uso para después abordar otras funciones menos comunes y opciones de repertorio de formas más refinadas. Es decir, se propone que la enseñanza vaya desde las funciones identificadas como generales hacia otras más específicas, de lo más habitual a lo menos, de lo más a lo menos necesario.

Pero este criterio principal de organización de la enseñanza a partir de las funciones del lenguaje coexiste con otros criterios. Así, también se prioriza abordar las destrezas receptivas de comunicación, para después atender a las destrezas productivas. Por otra parte, para subdividir los contenidos correspondientes a las series de funciones de la lengua que se proponga enseñar, se recurre a nociones, temas, situaciones o centros de interés.

### **Paradigmas en la enseñanza de la lengua**

Parece posible plantear que hay un cambio radical de paradigma entre la enseñanza de la lengua con perspectivas formales y la enseñanza con perspectivas comunicativas (aunque ambas perspectivas se han fusionado en varios casos de la práctica), sin embargo, desde otra perspectiva, tal como lo expone Breen (2005), lo anterior no bastaría para un cambio paradigmático y habría que considerar otras cuestiones.

Breen (2005) consideró, en el siglo XX, que hay dos paradigmas “contemporáneos” en el diseño de programas de lenguas, los cuales a su vez

contienen diversos tipos de programas. En el paradigma proposicional hay dos tipos de programas, los formales y los funcionales; los primeros proponen una serie de conocimientos formales sobre el lenguaje y los segundos una serie de funciones del lenguaje a dominar; solo los segundos tienen una perspectiva comunicativa. En el paradigma procesual, que surge como una alternativa al anterior, los tipos de programas (uno identificado también por el término *procesual* y otro llamado *mediante tareas*) también tienen como objetivo esencial el desarrollo de la competencia comunicativa, pero además buscan “integrar en un único proceso el conocimiento formal e instrumental de la lengua, proponer el énfasis en los procedimientos y en el uso lingüístico y [...] adoptar una perspectiva cognitiva” (Breen, 2005, p.1).

En el siglo XXI hay que añadir a la perspectiva cognitiva otra que se refiere a tomar en cuenta las prácticas sociales en las cuales ocurre la comunicación.

### **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita**

Si bien la enseñanza de la expresión escrita se inscribe como una parte de la enseñanza de la lengua, puede ser útil hacer una revisión de los enfoques específicos desarrollados para ella. Cassany (1990) aborda la tarea de exponerlos, entre los cuales distingue cuatro: a) basado en la gramática, b) basado en las funciones, c) basado en el proceso, y d) basado en el contenido. El autor advierte que

No cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo y la información o el contenido. Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación. Asimismo, cualquiera de los enfoques didácticos expuestos incluye de alguna forma estas cuatro perspectivas de la expresión. Las

diferencias entre uno y otro son cuestiones de enfoque y de énfasis. [...] Un enfoque que pretenda ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y de vaciar de sentido el acto mismo de escritura. (Cassany, 1990, p. 78)

El primer enfoque se basa en la idea de que “para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática” (Cassany, 1990, p. 64). El último pretende desarrollar las estrategias pertinentes dando supremacía a los contenidos de lo que se escribe (ligados al currículo escolar) por encima de la forma (gramática, función, tipo de texto o proceso) y parte de considerar que

las necesidades de expresión escrita de los alumnos son básicamente académicas: exámenes, apuntes, trabajos, ensayos [...] El dominio de la comprensión y de la producción de los textos académicos requiere de un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para el dominio de los textos sociales, más generales. (Cassany, 1990, pp. 75-76)

El enfoque basado en las funciones, según se ha visto, plantea como objetivo de una lección el aprender a realizar una función en la lengua que se aprende. Esto se traduce posteriormente en la organización didáctica centrada en las tipologías de textos, en sustitución del concepto inicial de función, por lo menos en los programas destinados exclusivamente a la enseñanza de la escritura. “Los textos que se utilizan para la clase deben de ser reales o, como mínimo, verosímiles. De esta forma se garantiza que lo que se enseña en clase es lo que realmente se utiliza en la calle” (Cassany, 1990, pp. 66-68). También se reconoce que cada alumno y cada grupo de alumnos tienen necesidades comunicativas distintas, por lo cual cada grupo requiere una programación específica.

### *En el enfoque basado en el proceso*

Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. [...]

En consecuencia, en el aula el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito [...]

La programación recoge el conjunto de estrategias o habilidades y actitudes respecto a lo escrito que caracterizan a un escritor competente [...]

El análisis individual de las necesidades del alumno es también muy importante en este enfoque. Según la teoría, no existe un único proceso correcto de composición de textos, [...] no se pueden enseñar «recetas» únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos. [...] Los profesores ayudan a sus pupilos analizando su forma de escribir y tomando conciencia con ellos de sus defectos y potencialidades [...] En resumen, se trata de un trabajo muy individualizado con el sujeto de la escritura (y no con el objeto: el texto). (Cassany, 1990, pp. 72-74).

### **Enfoque funcional del desarrollo de la lengua**

Es importante notar que hay una gran diferencia de significado entre un “programa funcional” para la enseñanza de una lengua y el “enfoque funcional del desarrollo de la lengua”. Dicho programa es una de las opciones didácticas en las cuales puede concretarse el enfoque comunicativo, que incluso suele acotarse como “enfoque comunicativo – funcional”. En cambio, el enfoque funcional del desarrollo de la lengua no es en primera instancia un enfoque de enseñanza sino

un enfoque teórico sobre el desarrollo lingüístico que incide en planteamientos educativos.

Diversos enfoques de enseñanza reconocen un soporte importante en lo que Halliday (1982) llamaría un enfoque o “un *criterio funcional de la lengua*, en el sentido de que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella” (p. 27).

Halliday (1982) identificó una serie de funciones sociales del lenguaje y postuló que el aprendizaje de las lenguas ocurre cuando el lenguaje cumple alguna función para los aprendices. “En un enfoque funcional del desarrollo de la lengua, la primera pregunta por plantear es: *¿a qué funciones en la vida de un niño contribuye la lengua?*” (p. 29). Además, “si el lenguaje es para el niño un medio un medio de alcanzar fines sociales –es decir, fines que son importantes para él como ser social– no necesitamos buscar más razones para que lo aprenda” (p. 30).

Halliday (1982) también planteó algunas ideas específicas respecto del desarrollo de la lectura y la escritura:

Todos utilizamos el lenguaje con múltiples propósitos distintos, en una gran diversidad de contextos, y algunos de esos propósitos son tales que el lenguaje no les sirve adecuadamente en su forma hablada: necesitan la escritura. El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y a escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón. (Halliday, 1982, p. 267-268)

Ahora bien, habría que notar que, en algunos casos, la enseñanza de la escritura de un idioma necesitaría partir de identificar las funciones propias de la escritura

en la cultura correspondiente, considerando las particularidades de las prácticas sociales involucradas.

### **Recapitulación y conclusión**

En este escrito se ha vertido una gran cantidad de información. Se considera necesario recapitular algunas cuestiones destacables en lo que se ha expuesto.

Existen diversos enfoques comunicativos, como lo hacen diversos autores (Breen, 2005; Cassany, Luna y Sanz; 1990; Vila 1989). Pero otros plantean un enfoque comunicativo en singular (Littlewood, 1996), a veces proponiendo subdivisiones (Howatt, citado en Richards y Rodgers, 2003) o haciendo dicho planteamiento en un contexto en que se deduce que excluyen versiones (así podría interpretar las posturas de Canale [1995] y Lomas [1999]). Richards y Rodgers (2003) usan el término en plural en un sentido general y también lo emplean en singular, en un sentido más restringido. Reconozco que hay cierta arbitrariedad al hacerlo de una u otra forma, pero me inclino a la pluralización por ser más propicia para el trabajo analítico. Por otra parte, el reconocimiento de la pluralidad de enfoques comunicativos parece ser la tendencia predominante, dado que quienes recurren al singular suelen reconocer de alguna manera que en este caso se trata solo de una versión destacable y/o susceptible de divisiones.

Hay diversas denominaciones para un enfoque comunicativo: “Enseñanza Comunicativa de la Lengua”, “Enfoque Funcional” o “Enfoque Nocional - Funcional”; aunque podría discutirse si estas denominaciones no corresponden más bien a ciertas versiones de los enfoques comunicativos. Por otra parte, hay propuestas de enseñanza de la lengua que no llevan el nombre de enfoque comunicativo y que no obstante podrían identificarse con él o con una vertiente del mismo, como en el caso del *lenguaje integral*, aunque este no se expuso aquí. Además hay “enfoques” que tratan de diferenciarse del comunicativo por sus

propuestas específicas para diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, pero que comparten principios comunicativos (el enfoque natural, el aprendizaje cooperativo de la lengua, la enseñanza basada en contenidos, la enseñanza basada en tareas).

Más allá de las denominaciones, es necesario atender las semejanzas y las diferencias de las propuestas para la enseñanza de la lengua. En algunos casos, pueden hacerse distinciones entre las tendencias superadas y las vigentes, aunque tengan algún rasgo en común, como lo hace Bronckart (1985) al distinguir métodos modernos y contemporáneos para el caso de la enseñanza de idiomas o cómo la hacen Richards y Rodgers (2003) al referirse a enfoques comunicativos “actuales” (de lo cual se deduce que hay otros caducos) y al plantear etapas por las que han transitado dichos enfoques. También pueden hacerse distinciones entre propuestas coexistentes y a veces en pugna, como la distinción entre una versión fuerte y una débil del enfoque comunicativo trazada por Howatt (citado en Richards y Rodgers, 2003) o el planteamiento de paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas que expone Breen (2005). Además, dentro de lo que se considera un enfoque comunicativo, pueden distinguirse tipos de actividades, como lo hace Littlewood (1996).

Hay algunas cuestiones fundamentales que deben considerarse para reconocer un enfoque comunicativo como vigente: su preocupación por el desarrollo de la competencia comunicativa (concepto planteado originalmente por Hymes, 1995), el reconocimiento de la importancia de las funciones de la lengua para su aprendizaje (“enfoque funcional del desarrollo de la lengua”, visión en la que destaca Halliday, 1982) y la adscripción a una perspectiva cognitiva sobre el aprendizaje, con la cual me parece que se puede enlazar el reconocimiento de la necesidad de desarrollar un metalenguaje (como lo indica Bronckart, 1985) y de promover la reflexión metalingüística como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (y no

solamente la experiencia directa con la comunicación). También habría que considerar ahora la preocupación por orientar la enseñanza de la lengua considerando las prácticas sociales.

Pero la atención a estas cuestiones fundamentales no desemboca en la homogeneidad de propuestas, las cuales tienden a divergir principalmente por sus planteamientos específicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunas propuestas pueden ser alternativas válidas para distintos contextos o incluso para el mismo; pero a fin de cuentas puede decirse que muchas propuestas resultan menos o más válidas.

Diversos autores coinciden en la preocupación de proponer criterios para valorar o distinguir las propuestas didácticas que se pueden reconocer válidamente como pertenecientes a la perspectiva de una enseñanza comunicativa de la lengua. En varias ocasiones, estos autores también concuerdan en cuanto a algunos de esos criterios que enlistan como fundamentales, según puede apreciarse a continuación.

Canale y Swain (1995) postulan “directrices” para un enfoque comunicativo. Johnson y Johnson (citado en Richards y Rodgers, 2003) consideran “características esenciales de la metodología comunicativa actual”. Según el programa *Syllabuses for Primary Schools* lo esencial en los propósitos comunicativos (y por lo tanto en las actividades didácticas derivados de ellos, digo yo) es “que haya por lo menos dos partes en una interacción o transacción de algún tipo donde una parte tenga una intención y la otra la amplíe o reaccione ante ella”. Cassany, Luna y Sanz (1994) indican características básicas que deben presentar los planteamientos didácticos centrados en la comunicación. Richards y Rodgers (2003) consideran que hay “un conjunto de principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua” y de su enseñanza y concluyen que “en la actualidad se entiende que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua significa poco más que una

serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras” (p. 239).

Al considerar los enfoques comunicativos hay que apreciar cuándo se refieren o pueden referirse a cuestiones aplicables a la enseñanza de la lengua en general, cuándo solamente al aprendizaje de segundas lenguas, o bien, al aprendizaje de la lengua materna. Se reconoce que estos enfoques se desarrollaron primeramente como una alternativa para la enseñanza de segundas lenguas y luego incidieron en el área de la didáctica de la lengua materna en el contexto escolar, pero no todo lo que es válido para un contexto lo es para el otro.

Además, pueden distinguirse enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita (Cassany [1990] hace un recuento de ellos), la mayoría de los cuáles pueden estar acordes con la enseñanza comunicativa de la lengua pero requieren el desarrollo de especificidades para su objetivo.

Finalmente, hay que recordar que debido a las limitaciones propias de la extensión de un artículo como éste, no se han abordado otras cuestiones que inciden para delimitar propuestas pertinentes para la enseñanza de lengua; baste en este caso señalar que en el caso de la alfabetización inicial, del aprendizaje de lenguas vernáculas y de lenguas clásicas, hay que acudir a teorías y desarrollos didácticos que den cuenta de las particularidades necesarias de la enseñanza y el aprendizaje en esos casos.

Después de hacer una revisión histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el siglo XV, Martín (2008) concluye que

Partiendo del hecho de que no existe la perfección metodológica, sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje [...] me inclino a presentar al enfoque

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad: propuestas y experiencia*  
comunicativo como el marco metodológico ideal de actuación docente. (p. 68)

Lo anterior es comprensible al comparar el enfoque en cuestión con otras formas de enseñanza previas. Pero después de explorar el desarrollo variado del mismo, o mejor dicho, de haber abogado por el claro reconocimiento de su pluralidad, como se ha hecho aquí, sostener sin más la misma conclusión (aunque su autor añade otras consideraciones) implicaría entender el enfoque comunicativo de una forma muy vaga y por lo tanto poco operativa; significaría, como ya lo plantearon Richards y Rodgers, “poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras (2003, p. 239).

En consecuencia, también reconociendo que no existe la perfección metodológica, es necesario considerar que la valoración de una propuesta didáctica destinada a la lengua no puede sustentarse adecuadamente indicando, con escasas precisiones o incluso sin ellas, que se inscribe en una perspectiva comunicativa; es imperativo recurrir a mayores puntualizaciones y a juzgarlas considerando el contexto de enseñanza correspondiente.

## **Referencias**

- Aranda G. (2008) *La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP*. Tesis para obtener el grado de doctor en Pedagogía. México: UNAM. Fuente electrónica: <http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636358/Index.html>
- Aranda G. (2016) “¿Qué tan comunicativas son las actividades de enseñanza de la escritura propuestas en un currículum?”. En Cantú, L.; Cárdenas, M.A.; Flores M.E.; Gutiérrez, R.M. y Muñiz J.M. (comps.). *Reflexiones y propuestas*

- para mejorar la competencia comunicativa. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León. Pp. 185-210.
- Breen, M. (2005) "Paradigmas Contemporáneos en el Diseño de Programas de Lenguas" (I y II). *Signos Teoría y Práctica de la Educación*, Octubre / Diciembre. Fuente electrónica: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_47/a\\_680/680.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_47/a_680/680.html)
- Bronckart, J.P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*. Suiza: UNESCO (Ciencias de la Educación).
- Canale, M. (1995) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera, M. y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa.
- Cassany, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" *Comunicación, Lenguaje y educación*, no. 6, pp.63-80. Madrid.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. (Biblioteca de Textos).
- Halliday, M. A. K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado* México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Edelsa.
- Littlewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. España: Cambridge University Press. (Versión en inglés de 1981).

- Lomas, C. y Osoro A. (1993) "Enseñar lengua" En: Lomas, C. y Osorio A. (Comps) (1993) *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua*. España: Ediciones Paidós.
- Lomas, C., Osoro A. y Tusón A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós (Papeles de Pedagogía).
- Lomas, C. (1999) *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística*. España: Paidós. Vol. I y II.
- Martín, M.A. (2008) "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras". *Tejuelo*, No. 5, 54-70. Fuente electrónica: [http://www.dialnet.uniroja.es/HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20\(1\).pdf](http://www.dialnet.uniroja.es/HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20(1).pdf)
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- Roméu-Escobar, A.J. (2014) "Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua". *Varona. Revista científico metodológica*, 58, 32-46. Fuente electrónica: <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>



## 2.4

# FRECUENCIAS SINTÁCTICAS Y CRITERIOS PARA LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Martha Cecilia Acosta Cadengo y Gabriela Cortez Pérez

*Universidad Autónoma de Zacatecas*

La educación en México es un derecho constitucional que está a cargo del Estado, el cual implementa las políticas educativas que rigen los planes, programas, libros de texto y contenidos en las aulas del país. Si bien las reformas se suceden cada cierto tiempo obedeciendo a distintos criterios, creemos que hay una constante que se ha mantenido en educación básica: la preocupación por dotar a los alumnos de las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse.

La disciplina que se encarga de la planificación de la enseñanza del español como lengua materna es la lingüística aplicada. Lamentablemente, aún hay muchos aspectos por describir, además de que hace falta también reunir, analizar e interpretar las bases de datos que de ella se desprenden, ya que casi no se han aprovechado las investigaciones realizadas en el país en lo que respecta a la descripción del español de México, en consecuencia, los contenidos que se imparten para desarrollar el dominio lingüístico poco se sustentan en las pocas investigaciones realizadas.

La base de la planificación en materia de lengua es la descripción de la comunidad de habla en la que se desea incidir, ya que es imprescindible saber de dónde se parte y, además, saber a dónde se pretende llegar:

la política y planificación lingüísticas se interesan por cualquier tipo de intervención consciente de los poderes institucionales sobre las lenguas, tanto propias como ajenas, es decir, estudian toda decisión de carácter político, tomada por un grupo con el poder y la capacidad necesarios para ello, que afecte el uso de sistemas lingüísticos, independientemente de que dicha decisión se tome siguiendo criterios de tipo instrumental -en los que se potencia el carácter comunicativo de las lenguas- o de tipo sociolingüístico -más interesados en respetar el valor simbólico de la lengua-. (Escoriza, 2008, p. 11)

Es necesario, desde esta perspectiva, realizar de manera constante y frecuente levantamientos de corpus lingüísticos a partir de los cuales se pueda dar cuenta de los estadios de los niveles de la lengua en los distintos sociolectos de un dialecto dado del español. Una vez descrita la comunidad de habla, se puede iniciar la planificación, que tampoco es tarea sencilla, debido a que entraña una serie de factores que se deben tomar en cuenta y que se explican desde la complejidad misma de la lengua, sin mencionar aún los factores extralingüísticos.

La lengua como sistema primordial de comunicación se manifiesta en dos modalidades: la oral y la escrita, con un denominador común: su conformación a partir de rangos, de tal manera que el primero de éstos es el antecedente del siguiente y así sucesivamente hasta llegar al discurso: está el fonético/fonológico - que es el único que cambia dependiendo de la modalidad de la lengua y se representa en la escritura con la ortografía-; seguido del nivel morfológico, léxico, sintáctico y pragmático; y, por supuesto, el semántico, que no es parte del primer nivel, pero que desde el morfológico permea a todos los siguientes.

Se hace la especificación de lo anterior debido a que creemos que el fin último de la planificación debe hacerse, por un lado, mediante la programación gradual conforme al avance en los años escolares; por otro lado, tomando en cuenta los niveles de la lengua, por lo que se torna necesario dividir, para efectos del presente trabajo, el nivel morfosintáctico en tres –morfológico, léxico y sintáctico– porque cada uno implica habilidades lingüísticas específicas que se planifican también en relación con la producción y/o comprensión de la lengua. “El grado de complejidad tiene una estrecha relación con la dificultad de adquisición de los tipos oracionales, sería beneficioso para la programación lingüística de la escuela, disponer de una nómina que las presentara ordenadamente de menor a mayor complejidad” (Andrew *et al.*, 2000, p. 108).

Visto así, la planificación lingüística exige un antecedente descriptivo que pensamos desde dos extremos: uno para saber qué se debe planificar en cada nivel de la lengua –esto es, la realidad lingüística en la producción y comprensión de los estudiantes mexicanos– y otro para conocer cuál es el ideal que se debe alcanzar –el cual se establecería a partir de la producción y comprensión del habla culta de la comunidad de habla–.

El propósito de trabajar sintaxis se justifica desde la ausencia casi total de descripciones y propuestas en dicho rango de la lengua, a pesar de que es constante y recurrente en distintos foros académicos la preocupación por la deficiencia en la redacción de hablantes de todos los niveles educativos, lo que es, indudablemente, un vacío en las habilidades para estructurar las ideas con coherencia y cohesión, es decir, sintácticamente. “Para comprender oraciones, el individuo debe ser capaz de efectuar los análisis gramaticales que convierten a las emisiones en sus proposiciones implícitas a efectos de entender lo que significan las oraciones” (Scholes & Willis, 1991, p. 294).

El nivel sintáctico es determinante para la producción y comprensión de discursos, ya lo menciona Di Tullio (2005) “resulta difícil que la incidencia del conocimiento gramatical sea nula a la hora de ejercitar habilidades complejas como las implicadas en la comprensión o producción de un texto” (p. 7), por lo que las producciones lingüísticas con problemas de coherencia y cohesión persistirán como problemas de la enseñanza si no se trabaja el desarrollo de habilidades gramaticales.

### **La muestra**

Con la intención de explicitar listas de estructuras oracionales que funcionen como referentes para la planificación es que se propone el presente trabajo, que se conforma de una muestra de 60 informantes: 30 redacciones de docentes y 30 de estudiantes de secundaria del estado de Zacatecas. La tipología discursiva que se solicitó fue la redacción de una narración, que puede ser autobiográfica o histórica. Recordemos que la caracterización de este tipo de discurso: “es un texto que establece una relación mediatizada con la situación enunciativa [...] En la narración autobiográfica el narrador es participante de los acontecimientos contados. La narración histórica presenta los acontecimientos sin que el locutor esté implicado” (Triadó & Forns, 1992, pp. 14-15).

Siguiendo tal clasificación, las redacciones de los maestros se colocan en un plano narrativo de carácter autobiográfico porque son producto de un reactivo que les pide relatar en no menos de 200 palabras su experiencia laboral como docentes en el área de Español. Las redacciones de los alumnos pertenecen, también, al plano narrativo de carácter autobiográfico. Este grupo de informantes respondió a una interrogante específica: ¿qué pasó el día más feliz de tu vida?, cuya extensión debía alcanzar las 200 palabras.

El panorama antes expuesto conforma el antecedente para plantear los objetivos:

- Analizar sintácticamente las redacciones de estudiantes de secundaria y de docentes de educación básica.
- Determinar las frecuencias de uso de la tipología oracional.
- Describir y comparar los resultados obtenidos cuantitativa y cualitativamente.
- Establecer criterios de planificación para la enseñanza del español en el nivel sintáctico.

A pesar de las dificultades implicadas en la evaluación de la lengua, se debe tener en cuenta que favorablemente este sistema comunicativo posee un número de reglas limitado que, si bien permite a los individuos elaborar una infinidad de creaciones a partir de ella, otorga la posibilidad de reducir ese espectro de revisión tan amplio y concretar los resultados de un objeto de estudio como la lengua caracterizado por su flexibilidad y convencionalidad, en tanto que no permanece estático y obedece a contextos espaciotemporales.

Para los casos manejados en este artículo, dichos elementos se conforman de la siguiente manera: tanto las redacciones de estudiantes de secundaria como las de docentes de educación básica que sirven de muestra para el análisis propuesto respetan un contexto comunicativo rodeado por el ámbito académico. Las narraciones de estudiantes, por ejemplo, se elaboran en el aula y las de los profesores forman parte de una evaluación diagnóstica, por lo tanto, ambas muestras son producto de una situación formal que de alguna manera obliga a los informantes a acatar lo establecido en situaciones de ese tipo.

Es preciso ahora detallar la forma en que es posible medir las habilidades que el hablante tiene sobre su lengua, a partir de un texto. Para ello, se toman como referencia algunos de los parámetros sintácticos que, de acuerdo con López y Arjona (2001), se deben tener en cuenta al revisar un escrito:

- Complejidad sintáctica. Número de subordinaciones. El texto ha de tener un equilibrio entre la falta y exceso de elementos de subordinación.
- Tipos de subordinaciones. Un escrito armónico recurre a clases diversas de subordinaciones y no repite siempre la misma.
- Repeticiones de tipos de construcciones. Construcciones sintácticas o discursivas se reiteran, poniendo de manifiesto que hay una falta de riqueza lingüística.
- Desplazamientos en los usos sintácticos o semánticos de las preposiciones. Las ausencias o presencias incorrectas de las preposiciones es de lo que habla aquí, en parte, y también de cualquier otro empleo no canónico de las mismas, al igual que el uso inadecuado de las mismas por lo que toca a su significación. (pp. 33-34)

Con la evaluación de la complejidad sintáctica, tipos de subordinaciones y frecuencias de uso en el tipo de estructuras gramaticales se entreverá, en este caso, la habilidad de los estudiantes y docentes para armar discursos narrativos, dado que -como cualquier hablante- no son conscientes de las alternativas sintácticas que tienen a su disposición para armar un texto. Pensamos que el análisis de las redacciones de los alumnos de secundaria permitirá establecer la base de la cual partir para la planificación, porque las redacciones de los docentes serán, por la ausencia de corpus de este tipo, una evidencia de lo que se pretende lograr. En este punto es preciso hacer notar que se privilegió el discurso narrativo sobre otros

puesto que es la tipología textual a la que más nos enfrentamos como hablantes, tanto en producción como en comprensión, por lo que suponemos un mayor dominio en la estructuración de este tipo de textos.

Al repasar los niveles o rangos de estudio de la lengua, nos damos cuenta, también, de que las opciones para el análisis de la muestra empleada son variadas, sin embargo, se eligió de entre éstas la forma sintáctica porque desde ahí se hallan posibilidades para acercarse al uso de otros niveles contemplados por la lingüística. Así, entre otras cosas, lo que se intenta con la evaluación sintáctica es identificar cómo se conforma cierta comunidad de hablantes a partir del nivel que menos variaciones tiene.

Dicha finalidad de algún modo adelanta la forma en que han de trabajarse las redacciones de docentes y alumnos, ya que éstas presentarán ciertas relaciones, en tanto que sus emisores comparten propiedades –ya sea lingüísticas o extralingüísticas– que los conforman como grupo. De esa manera, la razón para trabajar la producción gramatical obedece a la búsqueda de esas correspondencias y diferencias en la estructura sintáctica usada por estos informantes.

Hay una característica en el sistema abordado que no hay que perder de vista, puesto que también proporciona hipótesis sobre lo que se encontrará en este estudio. Las variaciones en la forma y sustancia de la lengua responden a diferentes criterios, según el nivel que se analice; por ejemplo, de acuerdo con Hudson (1988):

las diferencias de pronunciación pueden ser cuantitativas, mientras que otras diferencias son cualitativas; es decir, que las diferencias de clase en fonología son una cuestión de *cuántas veces* se usa un determinado elemento, mientras que las de sintaxis y morfología son una cuestión de cuáles son los elementos empleados. (pp. 55-56)

Ello ha dado pie a que los estudios de variaciones sintácticas sean menos respecto de otros en análisis de dialectología y, aparentemente, “entre la sintaxis y el resto de la lengua existe una diferencia que es necesario explicar” (Hudson, 1988, p. 56).

Tal discrepancia tiene diversas causantes, una de ellas es la dificultad de estudiar las variaciones sintácticas debido a que se presentan en menor grado –en comparación con las de vocabulario, por ejemplo–; otra es que existen pocos elementos sintácticos, de modo que aunque “variaran en la misma proporción [que el vocabulario] darían como resultado un número más pequeño” de cambios; asimismo, el proceso de estandarización de la lengua ocasionaría cierta estabilidad del aparato sintáctico frente a otros. Hay una mayor inclinación “a la uniformidad en la sintaxis que en las otras partes de la lengua [...] ¿Pudiera ser que se diera entre la gente una tendencia a *suprimir* alternativas sintácticas, y a buscarlas deliberadamente en el vocabulario?” (Hudson, 1988, pp. 56-57).

El que existan menos opciones de construcción gramatical para el acto lingüístico no significa que no haya variaciones, pero sí es un hecho que tal uniformidad se hace presente y los resultados del análisis cuantitativo lo representarán. En este sentido, para la interpretación de los datos debe tenerse en cuenta que las diferencias o semejanzas detectadas guardarán proporciones inferiores, si se contraponen con estudios de otros niveles de la lengua, mas no por ello se considerarán insignificantes. Recordemos lo postulado por la teoría de Hudson con relación a que “el vocabulario tiene el papel de distinguir grupos sociales” y la sintaxis, el de consolidarlos, lo que es pertinente en este contexto y reafirmará los resultados presentado más delante (Hudson, 1988, p. 57).

El nivel de conciencia del hablante acerca del acto lingüístico, más que la elección deliberada de ciertas alternativas sobre otras –como fundamenta el autor–, determina la forma de las alteraciones a las que es susceptible cada nivel de la

lengua. Así, este juicio conduce a dos cuestiones que explícita o implícitamente se han formulado: qué tanto y cómo el docente o los alumnos manifiestan la lengua – la estructura sintáctica particularmente– y si son conscientes de ello.

Triadó y Forns (1992), al igual que Hudson, concluyen que las producciones sintácticas son el “exponente máximo y más estable del dominio de un idioma”, de tal manera que revisar la lengua desde esta forma indicará un “orden invariante que permite determinar con bastante precisión el *continuum* de estructuras a aprender y sobre qué bases se establecerá el aprendizaje de una nueva estructura” (p. 138). Así, lo que se obtenga del análisis hecho a las redacciones tiene la posibilidad de llevarse a los estudios de planificación lingüística, puesto que revelaría la producción sintáctica que los maestros y alumnos exponen.

El diálogo entre estos actores en particular no debe pasar desapercibido, en tanto que por él se transmiten y reciben los conocimientos o experiencias, ya sea que pertenezcan al ámbito académico o no. El lenguaje de la escuela, de acuerdo con Halliday (1982), impregna el contexto total de interacción entre el individuo y su entorno, por lo que habría que insistir en la pertinencia de realizar más análisis al discurso docente y al de los alumnos dentro del espacio escolar para contar con más referentes situacionales.

Aunado a lo anterior, Triadó y Forns (1992) también reconocen en la sintaxis “la base más sólida para la construcción de una prueba de eficiencia lingüística” (p. 139). De confrontar esta sentencia con la selección de criterios que López y Arjona proponen para la evaluación integral de un escrito es innegable la correspondencia entre los planteamientos de estos teóricos. La evaluación sintáctica requiere de instrumentos objetivos que permitan medir tal eficiencia y cuyos resultados sustenten el carácter complejo de la estructura gramatical. Al respecto, lo que se expone aquí está basado principalmente en el análisis cuantitativo, pensando en

que ello forma parte de esas herramientas que muestran la eficacia de la sintaxis como prueba de la competencia lingüística del hablante.

El trabajo propuesto se enfoca únicamente en el estudio de la oración compuesta -comprendiéndola como la unidad oracional formada por dos o más oraciones simples, relacionadas entre sí mediante nexos gramaticales o sin ellos- y de ésta se atiende la tipología manejada por Marcos Marín (2007), en la que considera a las Oraciones Coordinadas -copulativas, distributivas, ilativas, adversativas y disyuntivas-; a las Cláusulas Subordinadas, que se dividen en Sustantivas -sujetivas, predicativas, de objeto directo, objeto indirecto, término de verbo prepositivo y adnominales-, Adjetivas y las Adverbiales, - Circunstanciales: modales, temporales y locativas; Cuantitativas: comparativas y consecutivas; y Causativas: divididas en causales, finales, condicionales y concesivas-.

### **Los resultados**

A continuación se exponen los resultados del análisis comparativo entre las dos muestras. La información que se presenta en las siguientes tablas considera los porcentajes respecto del total de oraciones y cláusulas por grupo de informantes, para poder establecer con ello las proporciones debido a la diferencia de vocablos y oraciones producidas.

Tabla 1.

#### *Oraciones principales, coordinadas y subordinadas*

DISCURSO	ORACIONES PRINCIPALES	ORACIONES COORDINADAS	CLÁUSULAS SUBORDINADAS
Narración de estudiantes	449 (29.10%)	467 (30.27%)	627 (40.64%)
Narración de docentes	217 (22.89%)	190 (20.04%)	541 (57.07%)

El total de las oraciones producidas por los 60 informantes es de 2,491, de éstas 1,543 se registraron en las narraciones de estudiantes y 948 en las redacciones de docentes; las proporciones que guardan estas cifras son las siguientes:

- Respecto del total de oraciones y cláusulas identificadas en las narraciones de estudiantes 29.10% corresponde a Oraciones Principales (OP), 30.27% a Coordinadas (O. Coord.) y 40.64% a Cláusulas Subordinadas (Cl. Sub.).
- Los docentes, por su parte, arrojaron un porcentaje del 22.89 en OP, 20.04 en Coordinadas y 57.07 en Cláusulas Subordinadas.
- Los porcentajes evidencian que las estructuras más sencillas -la OP y las Coordinadas- tienen mayor frecuencia de uso en las redacciones de los estudiantes, lo que implicaría un mayor dominio de éstas; en cambio, es notable el uso de Cláusulas Subordinadas en las redacciones de docentes en comparación con las arrojadas por los estudiantes de secundaria. La diferencia entre los dos grupos de informantes no se encuentra en la producción de OP, porque la distancia porcentual es poco significativa; consecuentemente, lo que contrapone los datos es el empleo de subordinadas que, como sabemos, implica una complejidad mayor.
- De acuerdo con Triadó y Forns (1992), la adquisición de estructuras gramaticales obedece al siguiente orden: la yuxtaposición de elementos lexicales y la coordinación mediante conjunciones son las primeras en producirse en los primeros años de vida, seguidas de las subordinadas de relativo, las causales y consecutivas y, casi al último, la voz pasiva. Al confrontar los datos del análisis realizado, podemos corroborar que la madurez sintáctica se desarrolla en el contexto escolar, tomando como referente las redacciones de los docentes que presentan mayor

producción de subordinación. En cambio, si nos concentramos en la producción de los alumnos de secundaria podríamos considerarlo como un discurso infantilizado, por el escaso manejo de la subordinación; piénsese que están más cerca de la edad adulta que de la infancia y que su producción debería corresponder con ello.

Tabla 2.

*Oraciones coordinadas*

DISCURSO	COPULATIVAS	ILATIVAS	DISYUNTIVAS	ADVERSA-TIVA	DISTRIBU-TIVA
Narración de estudiantes	406 (86.94%)	2(0.43%)	4 (0.86%)	55 (11.78%)	0
Narración de docentes	147 (77.37%)	4 (2.11%)	5 (2.63%)	34 (17.89%)	0

El empleo abundante de oraciones coordinadas es una tendencia en casi todos los discursos, aun y cuando refleja poca complejidad al unir dos elementos de similar carga sintáctica. En este caso, el uso de las Coordinadas Copulativas predomina con casi el total de la frecuencia de uso de todas las coordinadas en los dos grupos de informantes, lo que contraviene lo esperado, puesto que suponíamos que habría una diversificación en el uso de la tipología de las coordinadas por parte de los docentes, además de que no hay producción de oraciones coordinadas Distributivas -que, pensamos, requieren, dentro de la sencillez que implica la coordinación por sí misma, una mayor complejidad por la relación asindética que exigen-. Datos como los presentados en esta tabla son detonantes de reflexión y, de manera consecutiva, de criterios objetivos que se pueden retomar para la planificación lingüística.

Tabla 3.

*Cláusulas subordinadas*

DISCURSO	SUSTANTIVAS	ADJETIVAS	ADVERBIALES
Narración de estudiantes	208 (33.17%)	115 (18.34%)	304 (48.48%)
Narración de docentes	236 (43.62%)	102 (18.85%)	203 (37.25%)

La producción de cláusulas subordinadas estructuradas de manera pertinente desde la oración regente se traduce en complejidad sintáctica, que dota al discurso de los argumentos y circunstancias que se pueden expresar a partir del verbo y que, a su vez, estructuran discursos coherentes y cohesionados, por lo tanto, su empleo de acuerdo con las posibilidades combinatorias del español se espera de todos los informantes. Los estudiantes de secundaria deberían producir subordinadas por el estadio cognitivo y el grado escolar que cursan; de los docentes esperamos mayor frecuencia de aparición porque suponemos que conforman su discurso desde el registro formal sustentando por su preparación académica.

El empleo de subordinadas en la muestra analizada evidencia una tendencia a especificar las circunstancias en los dos grupos de informantes, lo que sostenemos debido al uso mayoritario de adverbiales. Los estudiantes y los docentes, contrario a lo esperado, arrojan el mismo porcentaje de Subordinadas Adjetivas, lo que deja ver que no caracterizan las entidades nominales que producen, es decir, se delata una carencia en la expansión de los adjuntos de la nominación.

El porcentaje de aparición de las Cláusulas Subordinadas Sustantivas es menor en los estudiantes, lo que es indicador de que se deben trabajar desde la planificación, al ser representativas de complejidad gramatical -a partir del dominio de la partícula que exigen- si pensamos que en esta subclasificación encontramos a las Adnominales, las de Término de Verbo de Régimen Preposicional (TVRP) y las Agentivas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 4.

*Cláusulas subordinadas sustantivas*

DISCURSO	SUJETIVAS	PREDICATIVAS	O.D.	O.I.	TVRP	ADNOMINALES	AGENTE
Narración de estudiantes	21 (10.10%)	27 (12.98%)	109 (52.40%)	1 (.48%)	28 (13.46%)	22 (10.58%)	0
Narración de docentes	32 (13.56%)	21 (8.90%)	84 (35.59%)	0	21 (8.90%)	78 (33.05%)	0

Las Cláusulas Subordinadas Sustantivas evidencian dominio sintáctico, ya que es mediante ellas que la oración compuesta se puede expandir con argumentos – representados en sintaxis por las subordinadas Sujetivas, Predicativas y Objeto Directo (OD)– y adjuntos diversos –que pueden ser expresados por las subordinadas de Objeto Indirecto (OI) y Agentivas–; en algunos casos requiere de nexos preposicionales que se omiten –como en el caso de las subordinadas de Termino de verbo de régimen preposicional y las Adnominales– o a la inversa, cuando los enlaces son innecesarios y los hablantes los insertan o los suplen –como puede ocurrir con ciertas preposiciones que se insertan anómalamente en las subordinadas de OD, TVRP y Adnominales–.

Como ejemplo, detallaremos lo que ocurre en las cláusulas sustantivas con menos producción, la de OI y la de Agente, que requieren de un dominio lingüístico mayor porque, en el caso de la primera, se trata de un segundo complemento, lo que hace difícil su aparición. Lo mismo ocurre con la Agentiva, que, como se puede ver en la Tabla 4, no tiene registro, ya que depende de oraciones de estructura pasiva y exige para su producción comprender el hecho “desde dos puntos de vista, el del agente y el del receptor, y además codificar cada una de estas perspectivas de manera distinta desde el punto de vista sintáctico” (Triadó & Forns, 1992, p. 46).

La nomenclatura de las estructuras gramaticales se torna indispensable a partir de datos como éstos, porque si bien son indicadores de lo que se debe planificar,

falta tener listados similares de los actores principales del sector educativo, para determinar si hay un incremento en la complejidad a partir del progreso en los niveles escolares o si hay algunos en los que pudiera haber estancamiento o incluso decremento.

Tabla 5.

*Cláusulas subordinadas adjetivas*

DISCURSO	ADJETIVAS
Narración de estudiantes	115 (18.34%)
Narración de docentes	102 (18.85%)

Como se ha mencionado, los datos obtenidos sobre las Cláusulas Adjetivas no arroja diferencias, lo que revela poca complejidad oracional, ya que para que éstas se encuentren en el discurso es necesario que el hablante tenga dominio en el manejo de la relación anafórica y de los relativos, de no ser así, la expansión del sustantivo por medio de la subordinación adjetiva es poco probable.

El empleo de Cláusulas Adjetivas, entre las que se contemplan las Explicativas y las Especificativas, revela el poco uso que de ellas hacen los estudiantes de secundaria y docentes de educación básica; es decir, dichos informantes revelan, a partir de este dato, poco dominio en los nexos relativos y en el uso de referentes que se deben expandir por medio de la anáfora.

Tabla 6.

*Cláusulas subordinadas adverbiales*

DISCURSO	CIRCUNSTANCIALES	CAUSALES	CUANTITATIVAS
Narración de estudiantes	114 (37.50%)	184 (60.53%)	6 (1.97%)
Narración de docentes	71 (34.98%)	122 (60.10%)	10 (4.93%)

La producción de las cláusulas adverbiales no se considera como indicador de complejidad, desde la perspectiva de que no cumplen con el papel de argumento verbal, sino como adjuntos que, en ese sentido, pudieran omitirse. Creemos necesario especificar que, en el caso del texto narrativo, estas estructuras son indispensables, pues, aunque las restringe su función como adjunto, cobran rasgos de argumento por su relevancia semántica, ya que es con ellas que se sitúa el acto narrado en coordinadas circunstanciales, causativas o cuantitativas.

De acuerdo con el tipo de discurso analizado esperaríamos mayor aparición de Circunstanciales, sin embargo, el discurso narrativo redactado por los grupos de informantes tiende a construir historias a partir de causalidades, que supondríamos características del texto argumentativo. Siendo la planificación el objetivo final de este trabajo es necesario recalcar la mínima producción de Subordinadas Adverbiales Cuantitativas. Pensamos que su poca frecuencia de aparición se debe al tipo de discurso o a que los informantes no las tienen en su repertorio.

Tabla 7.

*Cláusulas subordinadas adverbiales circunstanciales*

DISCURSO	TEMPORALES	LOCATIVAS	MODALES
Narración de estudiantes	101 (88.60%)	5 (4.39%)	8 (7.02%)
Narración de docentes	39 (54.93%)	5 (7.04%)	27 (38.03%)

El empleo de las Cláusulas Subordinadas Adverbiales Circunstanciales Locativas es casi nulo tanto en alumnos como en docentes, lo que privaría a las redacciones analizadas de la referencia espacial, que se ve sustituida por las subordinadas temporales. En el caso de los estudiantes éstas ocupan casi el 90%; mientras que los maestros distribuyen su producción en expresiones de tiempo y de modo. La alta incidencia de Adverbiales Temporales es la esperada al ser un discurso narrativo en el que la cronología de la autobiografía y la anécdota tienen como eje el tiempo.

Tabla 8.

*Cláusulas subordinadas adverbiales causales*

DISCURSO	CAUSALES	FINALES	CONDICIONALES	CONCESIVAS
Narración de estudiantes	138 (75%)	37 (20.11%)	8 (4.35%)	1 (0.54%)
Narración de docentes	61 (50%)	47 (38.52%)	7 (5.74%)	7 (5.74%)

La especificidad en las listas que describan la tipología oracional es más que necesaria porque la planificación se sustentaría en enseñar las subordinadas que no se producen o se producen poco, como en este caso, en el que la aparición de concesivas es ínfima, porque, deducimos, los nexos que las trasponen no están anclados en el repertorio lexical y sintáctico de los informantes. Datos totalmente contrarios son los que se obtienen de las Adverbiales Causativas Causales, que en los dos grupos de informantes tienen mayor índice, seguidas de las Finales y luego de las Condicionales, de las cuales sorprende su presencia por ser textos narrativos.

Tabla 9.

*Cláusulas subordinadas adverbiales cuantitativas*

DISCURSO	COMPARATIVAS	CONSECUTIVAS
Narración de estudiantes	1 (16.67%)	5 (83.33%)
Narración de docentes	8 (80%)	2 (20%)

Dentro de las Subordinadas Adverbiales, las Cuantitativas son las cláusulas que menos frecuencia de aparición tienen en las redacciones analizadas, lo cual es entendible por ser la narración el discurso producido, además de que si no expanden la nominación con adjetivas es poco probable que puedan subordinar elementos cuantitativos del verbo. Una vez más, tablas como la anterior son indicadores claros de lo que se debe planificar en torno a las habilidades sintácticas.

La siguiente y última tabla contiene los datos totales obtenidos a partir de la tipología oracional registrada en las redacciones de alumnos de secundaria y docentes de educación básica.

Tabla 10.

*Oraciones y cláusulas en redacciones de estudiantes y alumnos*

TIPO DE ORACIÓN	ESTUDIANTES	%	DOCENTES	%
ORACIÓN PRINCIPAL	449	29.10	217	22.89
O. COORD. COPULATIVA	406	26.31	147	15.51
O. COORD. ILATIVA	2	0.13	4	0.42
O. COORD. DISYUNTIVA	4	0.26	5	0.53
O. COORD. ADVERSATIVA	55	3.56	34	3.59
O. COORD. DISTRIBUTIVA	0	0.00	0	0.00
CL. SUB. SUST. SUJETIVA	21	1.36	32	3.38
CL. SUB. SUST. PREDICATIVA	27	1.75	21	2.22
CL. SUB. SUST. OBJETO DIRECTO	109	7.06	84	8.86
CL. SUB. SUST. OBJETO INDIRECTO	1	0.06	0	0.00
CL. SUB. SUST. TÉRMINO DE VERBO DE RÉGIMEN PREPOSICIONAL	28	1.81	21	2.22
CL. SUB. SUST. ADNOMINAL	22	1.43	78	8.23
CL. SUB. SUST. AGENTIVA	0	0.00	0	0.00
CL. SUB. ADJETIVA	115	7.45	102	10.76
CL. SUB. ADV. CIRC. LOCATIVA	5	0.32	5	0.53
CL. SUB. ADV. CIRC. MODAL	8	0.52	27	2.85
CL. SUB. ADV. CIRC. TEMPORAL	101	6.55	39	4.11
CL. SUB. ADV. CUAN. COMPARATIVA	1	0.06	8	0.84
CL. SUB. ADV. CUAN. CONSECUTIVA	5	0.32	2	0.21
CL. SUB. ADV. CAUS. CAUSAL	138	8.94	61	6.43
CL. SUB. ADV. CAUS. CONCESIVA	1	0.06	7	0.74
CL. SUB. ADV. CAUS. FINAL	37	2.40	47	4.96
CL. SUB. ADV. CAUS. CONDICIONAL	8	0.52	7	0.74
TOTAL	1543	100	948	100

Los resultados totales proyectan con claridad ciertos estilos discursivos que de alguna manera separan a estos grupos de hablantes y que también permiten

identificar dónde se dan los encuentros sintácticos y qué estructuras son susceptibles de llevar a la planificación lingüística, a partir de la poca o casi nula presencia de ciertas funciones sintagmáticas.

Los tipos oracionales que mayor porcentaje de uso presentan, en ambos casos, son la OP y la O. Coord. Copulativa, que se traduce en la relación de adición simple entre los núcleos verbales sin representar esto mayor madurez sintáctica, lo que explicaría la simplicidad, mas no sencillez, en las redacciones analizadas.

Por otra parte, la similitud porcentual en el empleo de las Cláusulas Subordinadas Sustantivas de OD de las Cláusulas Subordinadas Adjetivas y de las Cláusulas Subordinadas Adverbiales Causativas Causales da cuenta, en el primer caso, de la exigencia del argumento del verbo regente y de una estructura ineludible de la lengua; en el segundo, de la necesidad descriptiva que conllevaría un texto narrativo como el solicitado a estos informantes; y en el tercer caso, de la intención por comunicar las causas o los porqués de la oración principal.

En la misma posición, aunque con menor frecuencia de uso, se hallan la Oración Coordinada Adversativa y la Cláusula Subordinada Sustantiva Predicativa, lo que referiría un recurso textual basado en la restricción -como ejemplo del primer tipo oracional- y un complemento sintáctico requerido principalmente por los verbos *ser* o *estar* -como ejemplo del segundo tipo-.

Ahora bien, las diferencias más notables registradas en la producción de los profesores se presentan en el mayor empleo de Subordinadas Sustantivas Sujetivas, de TVRP, Adnominales, Adverbiales Circunstanciales Modales y Causativas Finales. El hecho de que tengan más presencia las Adnominales y las de TVRP en las narraciones de los maestros obedecería a un dominio más formalizado de las partículas gramaticales, específicamente de las preposiciones, cuyo uso pertinente demanda una conciencia lingüística funcional. Respecto de las dos

últimas estructuras, podría decirse que el texto de los docentes tiende a explicaciones que responden a un *cómo* y a un *para qué*.

En las narraciones de los estudiantes, en cambio, únicamente sobresale el uso de las Circunstanciales Temporales, indicativo de que, al menos en ese estilo discursivo, este grupo de informantes estaría más interesado por reflejar un *cuándo* que contextualice los hechos o situaciones referidas frente al espacio situacional, que está casi ausente con la poca aparición de Circunstanciales Locativas. Destaca, asimismo, el grupo de estructuras con una mínima o nula producción, como sería el caso de las ilativas, disyuntivas, distributivas, agentivas, comparativas, consecutivas, concesivas y condicionales. Más allá de que algunos de estos sintagmas dependan de la argumentación del verbo regente, con este tipo de resultados se sentarían las bases para la planificación en la enseñanza de la lengua, a partir de la frecuencia de uso de ciertas estructuras oracionales y, en contraparte, con la ausencia de otras, con las cuales se debe trabajar la trasposición y el manejo de los nexos que las introducen.

## **Conclusiones**

La enseñanza de la redacción seguirá con vacíos en tanto que no se retome el desarrollo de habilidades lingüísticas en el nivel sintáctico, debido a que la estructura caracterizada por coherencia y cohesión de cualquier producción depende del manejo del hablante para producir una Oración Principal con una idea regente de la que se puedan desprender oraciones coordinadas y subordinadas.

La complejidad de la lengua debe reconsiderarse en la planificación, porque si bien hay producción de subordinación, esto no es necesariamente evidencia de destrezas para emitir discursos. Se debe retomar el empleo adecuado de nexos y la capacidad para trasponer formas gramaticales que reflejen la idea que el hablante desea comunicar.

Las cifras obtenidas se presentaron con la finalidad de detonar estudios que puedan sustentar la planificación de la enseñanza de la lengua, específicamente del aparato sintáctico, desde datos objetivos y no supuestos. Reconsiderar el papel de la sintaxis en la educación se hace cada vez más necesario ante la poca capacidad de los alumnos y docentes de producir textos entendibles de cualquier tipo, ya sea académicos y/o cotidianos.

Nuestro propósito es posicionar la enseñanza del dominio sintáctico tanto para la producción como para la comprensión de la lengua, ya que es fundamental si se pretende lograr la competencia lingüística en educación básica, porque aún falta establecer qué estructuras oracionales se producen en cada variedad de sociolectos, en cada nivel educativo, en los hablantes que no culminaron la alfabetización, en resumen, en toda la comunidad de habla que conforma el español de México.

Consideramos, por un lado, que la propuesta para desarrollar la destreza discursiva se debe planificar desde el nivel léxico, con la incorporación de la diversidad de nexos y del paradigma verbal del español; y por otro lado, en el plano sintagmático, desplegar las posibilidades combinatorias del español que hacen factible la expansión de la oración como antecedente del discurso.

## **Referencias**

- Escoriza Morera, L. (2008). *Comentarios de política y planificación lingüísticas*. Madrid: Arco libros.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Argentina: Edical.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hudson, R. A. (1988). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.

*Frecuencias sintácticas y criterios para la planificación lingüística*

López Chávez, J. & Arjona Iglesias, M. (2001). *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*. México: Edere.

Marcos Marín, Francisco (2007). *Gramática española*. España: Síntesis.

Scholes & Willis (1991). “Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall Mc Luhan” en Olson, D. y N. Torrence (comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Col. LEA. Barcelona: Gedisa.

Triadó, C. y Forns, M. (1992). *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos.

## 2.5

# **EL DISFRAZ COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA LECTO-ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA**

Manuel Santiago Herrera Martínez

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo a través del disfraz se diseñan diversas estrategias didácticas en la enseñanza de la lecto-escritura en alumnos de secundaria de la Escuela Guadalupe, colegio perteneciente a las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, en San Pedro Garza García, Nuevo León, México. El proyecto pretende rescatar la tradición oral, cimentar los valores institucionales y concientizar a los estudiantes sobre temas contemporáneos. Para emprender tales perspectivas, el maestro de español selecciona las efemérides, elabora una presentación electrónica, se disfraza de algún personaje acorde a la festividad y por último se concluye con diversas producciones discursivas sobre los contenidos analizados.

A través del disfraz se escenifican diversas celebraciones con el fin de que el alumno contextualice y produzca textos argumentativos, literarios, periodísticos y científicos. Dentro de la fundamentación teórica nos centraremos en la pedagogía de Magdalena Sofía Barat (fundadora de esta institución), la *literacidad* en Cassany (2006), la *teoría del aprendizaje* de Vigotski (2003) y la *pedagogía teatral* de López González (2008).

## **Introducción**

La Escuela Guadalupe pertenece a la Congregación del Sagrado Corazón, la cual fue instituida por Magdalena Sofía Barat en Francia en 1779. La Hna. Barat fue una mujer que se adelantó a su tiempo y leyó a los pedagogos de aquella época como Juana de Lestonnac, Juan Enrique Pestalozzi, Ignacio de Loyola, Fenelon, Charles Rollin y Saint Cyr con el fin de construir su teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así obtuvo las líneas fuerzas de su pedagogía que fueron:

- 1) **Partir de la realidad para responder a ella:** La educación debe ser una acción *contextualizada* en un marco histórico social
- 2) **Privilegiar a la persona:** Quería personas completas que se distinguieran por su fe, por el espíritu y el corazón.
- 3) **Seguimiento personal:** En una institución educativa hay que lograr ese equilibrio entre la enseñanza en grupo y la formación personal. Por ello, es importante la presencia del maestro titular.
- 4) **La instrucción: un factor muy importante para educar.** Instruir es edificar desde lo hondo. Para que la instrucción sea un medio eficaz de formación, requiere una doble condición: 1) que los estudios sean fuertes, y 2) que el maestro forme el espíritu y el corazón de los alumnos.
- 5) **Ambiente de familia, relación, comunidad:** El ambiente de familia es de relaciones interpersonales sencillas donde cada uno se sienta parte importante. Es un ambiente de respeto al otro, a sus ideas y a su expresión que van creando entre alumnos y maestros afecto mutuo.
- 6) **Educación cimentada en la fe:** Se propicia que la fe personal se convierta en una fe activa al servicio de los demás.
- 7) **Formación de los maestros y maestras.** A los maestros se les exige una competencia intelectual que supone un conocimiento amplio de las

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

materias que va a enseñar, una cultura general, mente formada y una actitud de respeto por la verdad. (Kilroy, 2000, p. 86)

Magdalena Sofía intentaba que los planes de estudios vayan apegados tanto a las necesidades del individuo como a los cambios producidos en el mundo. Buscaba la integración completa en el ser: esa parte interna que le ayudará a crecer y a valorar su persona; esa parte externa que lo hará comprobar y reflejar sus acciones en el otro: el indígena, el pobre, el emigrante, los jóvenes y las mujeres. Pero esa integración también incluye el mundo que lo rodea: el cuidado del ambiente y el buen uso de la tecnología.

### **Análisis del problema**

Cada ciclo escolar los docentes nos enfrentamos al problema del tiempo y al cumplimiento de un plan. La materia de español se integra en tres ejes temáticos: Estudio, Literatura y Participación Social. En cada rubro los estudiantes presentan un producto donde aplican los conocimientos adquiridos.

En la secundaria donde se emprende este proyecto, la ponderación de la materia incluye tres exámenes: de contenidos, ortografía y lectura (así como la entrega de tareas y ejercicios en clase). En la entrega de los controles de lectura, se verificó la incomprensión de los textos (a ciertos estudiantes les contaban la historia y mostraban reportes ajenos a los temas de la lección) o no los entregaban porque calculaban el promedio y se conformaban con el pase mínimo. Aunado a esto, se observó que eran muchas actividades de unidad y a veces los jóvenes no discernían la función de cada ejercicio.

Con base en lo anterior, se diseñó una estrategia didáctica con la intención que los alumnos interrelacionaran los contenidos de clase con las labores escolares. Los libros que conforman el proyecto de lectura serán el marco del examen en conjunto con los temas de la unidad. La evaluación consistirá en un examen de

*El disfraz como una estrategia didáctica para la lecto-escritura en la educación media básica*

creación (propuesta derivada de este proyecto) donde los alumnos transferirán los conocimientos asimilados. Esto da como resultado que el examen tenga más valor porque incorpora la lectura, la escritura y los contenidos curriculares. Para reafirmar este objetivo, se diseñó este proyecto del disfraz en la lecto-escritura para motivar al alumno e interrelacionar los temas vistos.

### **Pregunta e hipótesis de investigación**

En este trabajo se pretende responder a esta pregunta de investigación: ¿Cuál es la finalidad del disfraz en la enseñanza de la lecto-escritura?

La hipótesis que anticipamos es que a través del disfraz se busca que el alumno contextualice y despierte su creatividad literaria.

Para alcanzar el propósito enunciado, se ha diseñado el siguiente objetivo: Por medio de esta estrategia lúdica el alumno aprehenda el texto, el contexto y su persona.

### **Fundamentación teórica**

A través de los sentidos el ser humano explora, conoce e interpreta el universo. El primer vestigio que tenemos de un aprendizaje ubicado en un espacio y en un tiempo específico son las cavernas y las pinturas rupestres. Ellas demostraron un vínculo de comunicación entre los hombres y el medio exterior.

Siglos después, este hecho siguió vigente en *el mito de la caverna* de Platón. Este pensador griego aludía a que los hombres solo veían sombras de lo que acontecía a su alrededor. Prevalcía un miedo y el hermetismo conformaba su ideología. Al salir de ahí, los individuos interpretaron la vida y su relación con la naturaleza.

Parto de este mito debido a que con el paso de los siglos la educación escolar se convirtió en un Polifemo. En ese cíclope que vivía en una caverna, solo veía su

realidad con un ojo y no se salía de ciertos límites espaciales. Esto trae como consecuencia que el aprendizaje sea una técnica de conocimiento y no una herramienta para analizar, comprender e interpretar la realidad.

Es aquí cuando irrumpe *la teoría del aprendizaje* del ruso Vygotski, quien considera que el contexto ocupa un lugar primordial y la interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Para este autor, el aprendizaje consiste en “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para entenderlo epistemológicamente y afirmarlo nuevamente en la realidad con conocimientos aplicados” (Daniel, 2003, p.63).

Con Vygotski la caverna no es un refugio donde todos comulgan las mismas ideas, es un lugar de diálogo y las personas se tornan en agentes de cambio. Su teoría parte de un proceso de interiorización en el alumno. El docente deberá remover sus esquemas culturales por medio de preguntas o de estrategias de evocación como comparaciones para armar nuevos aprendizajes. Solo por la cognición y la acción práctica se llegará a la construcción social de la realidad.

Para redondear estos contenidos, se partirá del concepto de *literacidad* propuesto por Daniel Cassany. Este término lo define como *la práctica de la comprensión de escritos* (Cassany, 2006, p. 38) y abarca cinco apartados. Solo nos centraremos para este proyecto en

- *Los valores y las representaciones culturales*: los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la religión (religión, deporte, ecología, política, etc.) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, de modo que son componentes de la “cultura escrita” o literacidad. (Cassany, 2006, p. 39)

Anteriormente se mencionó que Magdalena Sofía hablaba de “partir de la realidad para responder a ella”. Esta frase implica varios aspectos: una participación activa de los sujetos, proponer soluciones, analizar el contexto, interpretarlo y transformarlo.

En años anteriores se ofreció en el colegio un taller titulado “Educación intercultural”. El objetivo era partir de la educación para transformar las actitudes tanto de los docentes como de los alumnos en relación con el otro (la inclusión) y planear diversas estrategias.

En la materia de español se cuenta con un programa de lectura diseñado por un servidor. De ahí se retomaron diversos textos que promovieran la reflexión y el respeto hacia los demás acompañados de ejercicios. Esta actividad es un antecedente para desarrollar esta propuesta de trabajo.

La Hermana Barat empleó un verbo trascendental tanto en su vida como en la comunidad del Sagrado Corazón: *puiser* que en francés significa “la acción de sacar agua de un pozo” (Kilroy, 2000, p. 76). Y es precisamente en ese verbo donde está implícita la noción de “misión”. El agua se saca de un pozo para satisfacer una necesidad fisiológica; sin embargo, la fundadora hablaba de la palabra de Dios que sacia y renueva el espíritu.

Esta transformación se fue complementando con la *pedagogía teatral*, un concepto proveniente de Europa y que ha cobrado fuerza en el continente americano a través de las investigaciones de la Universidad de Chile. Como su nombre lo refleja, conjunta la pedagogía y el teatro; pero no va centrada en una representación escénica sino que a través de la dramatización busca la participación activa de los estudiantes.

La pedagogía teatral se caracteriza por ser una estrategia que se implementa tanto en la sala de clases como fuera de ella (siguiendo determinada estructura),

con la finalidad de disponer al alumno al aprendizaje de cualquier contenido a través de qué de las técnicas teatrales; como la respiración, juego, juego de emociones, relajación, entre otras (López González, 2008).

La pedagogía teatral no pretende que los niños se transformen en un actor/actriz ni en un fanático del teatro, ni en que el profesor sea un actor/actriz; sino que, por el contrario, sea el “profesor un ser activo que use el espacio, el manejo de sonidos, uso de sus emociones, de sus características físicas, creativas, la capacidad de jugar [...] el uso de todos sus dones [...]” (López González, 2008, p. 43).

En este trabajo se utilizará el enfoque cualitativo (Hernández, 2006), ya que se pretende efectuar una descripción de las actividades aplicadas y se empleará una metodología basada en *evaluación por evidencias*. Esta consiste en que el maestro funge como tutor, orienta el aprendizaje de los estudiantes para que diseñen las actividades de manera colaborativa, las lleven a la práctica y después presenten un reporte sobre sus observaciones del evento (López, 2016, pp. 107-110).

### **Análisis y discusión**

Se estudiará cómo el disfraz no es un factor de distracción o de burla dentro y fuera de las actividades áulicas. Es un recurso para transportar al alumno a la época con el fin de que disfrute el texto, lo conozca, lo interprete y produzca conocimiento. Asimismo, la pedagogía de esta religiosa reside en desarrollar en los jóvenes un pensamiento creador, a cuestionar su entorno y a valorar sus capacidades. Por eso se han propuesto diferentes estrategias basadas en el eje transversal de la materia de español: leer, escribir, escuchar y hablar.

### **El disfraz como promoción a la lectura**

En este apartado se abordará la importancia del disfraz y su efecto en la lectura. Con el apoyo de la *pedagogía teatral* se diseñaron diversas estrategias.

La UNESCO ha establecido el 23 de abril como el Día Internacional del Libro en honor al fallecimiento de tres grandes escritores: William Shakespeare, Miguel de Cervantes Saavedra y el inca Garcilaso de la Vega. Estos autores han originado un giro en la interpretación de la lectura. Este punto se asemeja a la pedagogía de Magdalena Sofía en cuanto hay que promover en nuestros alumnos la creatividad, el sentido de la vida y ser agentes de cambio a través de la educación, siendo la lectura una fuente primaria del conocimiento.

Es por ello que el objetivo general de este proyecto radica en concientizar a los jóvenes sobre la importancia de la lectura en nuestro quehacer cotidiano.

Se han diseñado diferentes estrategias para acercar a nuestros estudiantes a la lectura. A continuación se hará un desglose de las propuestas:

#### 1) EL LIBRO SORPRESA

Objetivo: Establecer una relación cercana y sorpresiva entre el libro y el estudiante.

Procedimiento: Los alumnos donarán un libro en buenas condiciones (tanto infantil como juvenil), un cuaderno para colorear o un pliego de papel para regalo. Posteriormente cada estudiante envolverá el texto y saldrá durante el recreo de los alumnos de primaria menor y mayor para entregarles este libro sorpresa.

#### 2) CUENTA CUENTOS

Objetivo: Planear y aplicar una estrategia lúdica a través de la lectura con los alumnos.

Procedimiento: Las alumnas se visten de acuerdo con un personaje fantástico (una princesa, un hada o un duende) y en el recreo de primaria menor saldrán a narrarles los cuentos infantiles. En cambio, los jóvenes se vestirán de un deportista y les hablarán sobre la vida de este célebre personaje (posteriormente podrán jugar con los niños).

### 3) EL PAPIRO

Objetivo: Los estudiantes conceptualizarán su visión de la lectura a través de frases.

Procedimiento: Con ayuda de los alumnos, se diseñará un papiro donde los alumnos de primaria y secundaria (en su hora de descanso) pasen a plasmar una frase sobre la lectura. El material consiste en hojas de papel bond u hojas de colores, marcadores y cinta adhesiva.

### 4) EL HUERTO DE LOS CUENTOS

Objetivo: Relatar historias cuyos valores conlleven a la reflexión y al cambio de actitud.

Procedimiento: Para este segmento un servidor se vistió de espantapájaros. La idea es acomodar en filas los libros para colorear como si estuvieran cultivados. Solo los alumnos de primer grado de primaria irán al huerto. Se les contará la importancia del libro, se les leerá un cuento y luego pasarán a recoger su cuaderno.

Se solicitó el apoyo económico de nuestros directivos para adquirir el material con la finalidad de que los niños valoren el texto, se sientan incluidos y despertar en ellos la pasión por la lectura a través de cuentos gráficos.

### 5) MI LIBRO DE CABECERA

Objetivo: Revelar cuál fue el libro que cambió la vida del estudiante.

Procedimiento: Sobre una mesa se colocarán hojas de color y lápices o plumas. Los estudiantes que deseen participar seleccionan una hoja y testificarán cuál fue el texto que renovó su visión del mundo y de su persona. En la misma mesa se colocarán textos de los autores juveniles más reconocidos como una forma de incentivarlos a participar. En caso de ganar uno de esos libros se les obsequiarán o se les comprarán el que deseen.

### **El disfraz en la posada literaria**

**Objetivo:** Revalorar las festividades decembrinas a través de la lectura y la dramatización.

**Procedimiento:** En víspera de la Navidad, se diseñó una actividad titulada "Posada literaria". Dos alumnos interpretaron a José y María. El grupo se divide en dos conjuntos para pedir posada (adentro y afuera). Se adaptó para pedir posada el poema "El establo" de Gabriela Mistral. Posteriormente, cinco alumnos explicaron a sus compañeros "los misterios literarios": la Navidad, el pesebre, las posadas, los aguinaldos y la piñata. Para cerrar con esta actividad, a los estudiantes se les entrega una esfera hecha de papel en donde escribirán un poema o un pensamiento.

### **El disfraz en la tradición oral**

**Objetivo:** Sugerir diferentes eventos culturales para que los estudiantes conozcan y aprendan más de las festividades.

**Procedimiento:** Cada 2 de noviembre se habla a nuestros alumnos sobre la tradición del Día de Muertos desde el punto de vista cultural, histórico y religioso. El maestro de español se caracterizade un alma en pena, les explica sobre esta célebre fecha y cuenta algunas leyendas significativas con ayuda de los alumnos (un sepulturero y la Llorona). La idea es integrar a nuestros educandos para que valoren las costumbres.

Al día siguiente se programa una narración de leyendas en el auditorio del colegio. El maestro se disfraza de diversos personajes para transportar a los alumnos a la época en que acontecieron estos sucesos. En los años que lleva este proyecto se ha vestido de los presentes personajes:

- 1) Un sepulturero donde contaba las historias sobre las personas que descansaban en el cementerio (se complementó la actividad con música y efectos especiales como humo). Se narraron leyendas locales de Nuevo León como “El crimen de la casa de Aramberri”, “la casa de los tubos”, “la casa de la Huasteca” y “los hombres pájaros”.
- 2) Un muerto viviente que relataba leyendas prehispánicas, coloniales, sobre personajes históricos y urbanos. El concepto era explicar la leyenda desde sus diversas modalidades. Las leyendas fueron: “La princesa y el escarabajo”, “El diablo en pañales”, “Crispín Treviño” y “el cementerio de nintendos”.
- 3) Un caminante que viajaba por el mundo y narraba las leyendas de México a través de las cartas de la lotería. Se contó “La isla de las muñecas en Xochimilco”, “La leyenda del charro negro” y “La leyenda de los volcanes”.
- 4) Un payaso que recibía a los estudiantes en los juegos del colegio o en el patio. Ahí se les narraba sobre la historia de los payasos, el origen y su paso por la historia para después relatarles sucesos tristes o mágicos de estos personajes.
- 5) Un forastero que transitaba por la República mexicana. Por medio de un camino de cempasúchil y rodeado de alumnos, se les relataban sucesos actuales del país como “las muertas de Juárez”; testimonios de personas encarceladas y que murieron injustamente; así como el dolor y el sufrimiento que se vive en los hospitales.
- 6) Un sereno que deambulaba por las calles oscuras de México y gritaba: “Son las doce y sereno”. Acompañado de un farol y una capa, narraba las leyendas coloniales más conocidas como “Las costillas del

*El disfraz como una estrategia didáctica para la lecto-escritura en la educación media básica*

diablo”, “Los polvos del virrey”, “El fraile que no se mojaba” y “El armado”.

- 7) “El museo de cera”. Este proyecto fue realizado por los estudiantes y asesorado por los docentes de la asignatura de español. Cada grado tenía a su cargo una puesta como “La mulata de Córdova” (primer grado), “La leyenda del callejón del diablo” (segundo grado) y “El crimen de la calle de Aramberri” (tercer grado).

Enseguida los alumnos montaron un panteón y de cada tumba salían personajes regionomontanos para hablar sobre su paso por la historia y entablar un diálogo. Entre las celebridades se encontraban. Alfonso Reyes, Eulalio González “Piporro”, Fray Servando Teresa de Mier y José Eleuterio González “Gonzalitos”. Finalmente, los estudiantes explicaban el tradicional altar de muertos.

### **El disfraz en la literatura**

Objetivo: Presentar la vida de un personaje literario célebre para que el estudiante conozca y valore su obra.

Procedimiento: El 12 de noviembre se habla a los estudiantes sobre la vida y obra de Sor Juana Inés de la Cruz. Se emplea una presentación en *PowerPoint* y el maestro se caracteriza de un monje donde presenta a esta hermana religiosa. Al concluir, los alumnos inventan un poema sobre la trascendencia de este personaje en los derechos de la mujer.

Como un producto derivado de este segmento, se realizó una exposición de literatos donde los estudiantes se caracterizaban, representaban lo más esencial de la vida del autor y hacían una lectura en atril sobre su obra. Entre los personajes y obras seleccionados están: Juan José Arreola y “La feria”; Carlos Fuentes y “Aura”;

Elena Poniatowska y “La noche de Tlatelolco” y Ángeles Mastretta con “Mujeres de ojos grandes”.

### **El disfraz en la historia**

Objetivo: Reconocer los personajes que forjaron nuestra patria.

Procedimiento: Para el 20 de noviembre el maestro personifica a un revolucionario y expone ante los alumnos una presentación sobre los antecedentes de la Revolución mexicana y la parte humana de los principales actores. Se obtuvieron datos del libro “La suerte de la consorte” de Sara Sefchovich (2002). Después se leyeron algunos cuentos de “Cartucho” de Nellie Campobello (2009) y el texto “Es que somos muy pobres” de Juan Rulfo (2005) para que el alumno diseñe un cuadro comparativo entre rasgos de esa época con las problemáticas actuales.

### **El disfraz en el carnaval**

Objetivo: Retroalimentar los conocimientos vistos durante el ciclo escolar.

Procedimiento: Para el Día de la Primavera, se leyó el cuento “La debutante” de Leonora Carrington (2008). Cada alumno diseña una máscara sobre un animal con el cual se identifiquen. Después se forman equipos de acuerdo con la clase de animales (mamíferos, anfibios, aves, peces...) y se procede a un rally donde repasen los temas vistos durante el bimestre.

### **El disfraz en el deporte**

Objetivo: Por medio del deporte se intenta demostrar cómo los estudiantes reafirman los temas abordados en las clases.

Procedimiento: Con motivo del Clásico regiomontano, se presenta un *PowerPoint* donde se aborda los orígenes del fútbol y su impacto en la sociedad. Se leen cuentos, biografías, crónicas y entrevistas sobre este tema y los deportistas.

*El disfraz como una estrategia didáctica para la lecto-escritura en la educación media básica*

Después se les pide a los estudiantes portar la playera de su equipo favorito, se forman equipos y se realiza un rally en el patio donde repasarán y aplicarán los temas vistos durante el semestre.

### **El disfraz en la música**

Objetivo: Descubrir la participación de sus cantantes favoritos en el ámbito literario.

Procedimiento: Los estudiantes investigarán cuáles cantantes han escrito libros o cuentos. Enseguida emprenderán una exposición dentro del aula donde exhibirán la respectiva biografía de estos personajes. Posteriormente leerán y analizarán la obra. Entre los cantantes y obras recopiladas están: Amanditita y “Trece latas de atún”; Gloria Trevi y “Estrellita marinera” y Madonna con “The English Roses”.

### **Conclusiones**

Seguidamente, reportaremos las soluciones a nuestras preguntas, hipótesis y objetivos planteados para este trabajo:

En la pregunta ¿Cuál es la finalidad del disfraz en la enseñanza de la lecto-escritura?, se observó que los alumnos al integrar los conocimientos escolares por medio de la lectura y la escritura empleando como recurso el disfraz, se tendía a comprender tanto su entorno cultural y personal.

La hipótesis se respondió a que al aplicar diversas estrategias de comprensión de lectura, el alumno era capaz de criticar, analizar e interpretar; y a construir discursos a partir de la realidad.

En cuanto al objetivo planteado, la idea de conjuntar la lectura y la escritura con los contenidos curriculares ha ayudado a que los estudiantes interrelacionan el texto con el contexto para interpretarlo y así construir los discursos.

Una de las características de este proyecto consiste en que el alumno es arquitecto de su conocimiento porque edifica sobre bases sólidas y tiene visión de sus objetivos. Asimismo, estos puntos tienen un acercamiento con la *literacidad* propuesta por Cassany (2006) porque en sus textos hay rasgos de su identidad cultural y de sus valores.

Cabe señalar que este proyecto al principio tuvo renuencia entre el alumnado porque rompía el orden tradicional de evaluación. Sin embargo, conforme pasó el tiempo este plan se alimentó con ideas de los propios alumnos y de manera paralela se fueron eliminando errores ortográficos.

Es importante resaltar que esta propuesta didáctica se centró en el disfraz, pero como un pretexto artístico-cultural para llegar a nuestra meta central: erradicar el bajo índice de reprobación y motivar a los estudiantes a que contextualicen e interrelacionen diversas disciplinas por medio de la lectura y la escritura. Prueba de lo anterior es el examen mostrado en el anexo 1 y cómo ha cambiado o ayudado este proyecto a los estudiantes. Como ejemplo de lo anterior se agrega el testimonio de una alumna (ver anexo 2).

Asimismo, de esta propuesta se derivó un taller titulado “Signos vitales”, el cual consistía en acudir a las escuelas primarias de la localidad para relatar cuentos, interactuar con los estudiantes y derivar un producto a través de la escritura. Se le puso el nombre de “Signos vitales” ya que la lectura y la escritura son los motores existenciales de nuestro vivir.

*El disfraz como una estrategia didáctica para la lecto-escritura en la educación media básica*

## **Bibliografía**

Adame, H. (2005). *Mitos y leyendas de todo México*. México: Trillas.

Anónimo. *Leyendas y tradiciones de la Colonia*. México: Época.

Campobello, N. (2009). *Cartucho*. México: Editorial Era.

Carrington, L. (2008). *El séptimo caballo y otros cuentos*. México: Siglo XXI.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Editorial Anagrama.

Daniel, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. España: Paidós.

Hernández, R (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Kilroy, P. (2000). *Magdalena Sofía Barat: Una vida*. España: Encuentro.

Leyendas urbanas. El cementerio de nintendos.  
<http://www.pixfans.com/leyendas-urbanas-y-mitos-de-videojuegos-ii/>

López González, M.T. (2008). *La Pedagogía Teatral ¿Una estrategia para el desarrollo del Autoconcepto en niños y niñas de segundo nivel de transición?* Universidad de Chile: Facultad de Ciencias Sociales.

López, O. (2016). *El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OSPI*. Conferencia presentada en el Congreso Internacional EDUTEC. Recuperado de <http://goo.gl/2KFxrN> [ Links ]

Meza, O. (1998). *Leyendas mexicas y mayas*. España: Panorama Editorial

Mistral, G. (1976). *Desolación, ternura, tala-lagar*. México: Editorial Porrúa.

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

*Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria.  
Español. México, Secretaría de Educación Pública.*

Rulfo, J. (2005). *El llano en llamas*. México: RM.

Sefchovich, S. (2002). *La suerte de la consorte*. México, Océano.

Valdés, H. (1994). *El crimen de la calle Arramberry*. Monterrey, Castillo.

## Anexo 1



### ESCUELA SECUNDARIA GUADALUPE

#### EXAMEN CUARTO BIMESTRE

CICLO ESCOLAR 2018-2019

#### ESPAÑOL 3

Nombre del alumno(a): \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_ No de Lista \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Calificación: \_\_\_\_\_

INDICACIÓN: REALIZARÁS LOS EJERCICIOS EN LA HOJA DE PAPEL MINISTRO. CUIDA LA ORTOGRAFÍA, LA REDACCIÓN, LA ACENTUACIÓN, LA PUNTUACIÓN Y LA LIMPIEZA.

CON BASE EN LA LECTURA “LA MUERTE ENAMORADA”, DESARROLLARÁS LOS PRESENTES TEMAS

#### **TEMA 1: LA ENTREVISTA**

Eres un reportero del periódico “El Guadalupeño” y te encargaron entrevistar al párroco Romualdo. Deberás hacerle diez preguntas de contenido. Una vez que hayas finalizado tu tarea, redáctala de acuerdo al formato de la página 195 del libro de “Español 3”. Emplea tu creatividad e incluye colores y dibujos.

#### **TEMA 2: PARTICIPAR PARA SOLUCIONAR**

Deriva un tema de la lectura y desarróllalo bajo el formato de cómic. Deberá constar de cinco cuadros e incluir diálogos, imágenes y narración. Emplea colores en este ejercicio.

#### **TEMA 3: EL TEATRO**

Del género narrativo pasarás al género dramático. De acuerdo con el contenido de “La muerte enamorada”, escribe un guión teatral (incluye acotación, personajes y diálogos). El mínimo de extensión será una cara de la hoja de papel ministro.

#### **TEMA 4: LAS FIGURAS RETÓRICAS**

Escribe ejemplos de estas figuras que hayas localizado en el cuento:

- Premonición
- Hipérbole
- Paradoja

¡Suerte!

Mtro. Manuel Herrera

San Pedro Garza García, marzo de 2019

## **Anexo 2**

Yo admiro mucho a mi mamá porque con todo lo que le ha pasado nos ha sacado adelante porque mi papá la golpeaba mucho y una vez le rompió los labios y la agarraba del cuello. Un día mi mamá se cayó y se fracturó de los pies hacia abajo y nosotros estábamos pequeños y aun así nos cuidaba y atendía. Hubo momentos que no teníamos dinero y así nos sacaba adelante, por más cosas la admiro y la quiero mucho.



## **2.6**

# **DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE UN DISEÑO DIDÁCTICO-INTERACTIVO DE ANIMACIÓN ANALÓGICA CON ILUSIÓN ÓPTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CONCEPTOS DE CIENCIAS NATURALES**

María Martha Margarita Silva González

María Eugenia Flores Treviño

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

La llamada ciencia recreativa, un enfoque muy común en la museografía interactiva y en las ferias de ciencias, es aquella donde se presentan fenómenos relativos a determinada materia por medio de experiencias que son, según García-Molina (2011), "Espectaculares, divertidas, curiosas, relacionadas con fenómenos cotidianos, ofrecen resultados inesperados, se realizan con materiales fáciles de conseguir, etc."

Desarrollar proyectos de ciencia recreativa no es una ciencia en sí misma, es común que los investigadores de tal disciplina carezcan de los conocimientos integrales para realizar todo el proceso de creación de la herramienta didáctica, resultando en productos incompletos, ya sea en cuanto a:

*Desarrollo e implementación de un diseño didáctico- interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de ciencias naturales*

- Sus características productivas (con improvisaciones caseras no formalizadas ni aptas para su reproducción en masa que facilite su utilización por otros docentes e investigadores en el campo);
- Poca adecuación y consideración del usuario potencial (no consideran aspectos básicos de ergonomía, capacidades cognitivas, etc.);
- Mantenimiento de sus componentes (para que dure varias pruebas o se pueda seguir aplicando la misma herramienta por varias sesiones, pues muchas veces los experimentos están hechos para descartarse o desmantelare con facilidad);
- Consideraciones con el entorno y contexto de aplicación (están pensados para usarse sólo en entornos específicos sin posibilidad de probarse en condiciones diversas);
- Y más importante, si quien lo desarrolla no tiene trasfondo en educación, es común que el valor didáctico y su adecuación pedagógica no sean los más aptos para conseguir un aprendizaje integral por el estudiante, pues no consideran aplicar diversos estilos de aprendizaje para su desempeño o dinámicas de manipulación apoyadas en diversos tipos de inteligencia.

Se propone el concepto de *Diseño Didáctico-Interactivo*, como un producto hecho por medio de un proceso consciente de diseño, con cualidades de reproducción industrial, consideraciones por el estudiante (usuario del diseño), el entorno de aplicación y el docente (cliente beneficiario), los contextos (educativo, cultural, social) en que se desenvolverá y el efecto social que provocará.

Este tipo de diseños involucrarán un involucramiento interactivo con el usuario y realizarán la función de ayudarle a comprender conceptos del conocimiento por medio de técnicas didácticas y recreativas. Esta concepción fue resultado de una

tesis de maestría realizada por Silva-González (2016) y es parte del desarrollo concerniente a la tesis doctoral en proceso “Metodología de diseño interactivo de narrativas complejas”.

### **Descripción de la experiencia de la intervención: Metodología de Diseño Didáctico- Interactivo**

Esta metodología tiene como objetivo que el investigador educativo o docente se haga preguntas concernientes a cada aspecto a considerar en la metodología, analice las respuestas, investigue soluciones y las convierta en premisas útiles para el desarrollo del proyecto de Diseño Didáctico- Interactivo (DDI) que desea lograr.

La metodología de Diseño Didáctico- Interactivo (DDI) se sustenta en varias teorías que se presentan a continuación:

- Su estructura general está basada en las 3 funciones básicas del museo (Desvallées, 2010), para servir como herramienta introductoria a las necesidades museográficas y permitirle al diseñador desarrollar su proyecto con las características distintivas de un DDI.
- El método de aprendizaje basado en resolución de problemas de Pérez-Campillo & Chamizo-Guerrero (2011); el uso de la argumentación de García-Bacete & Doménech- Betoret (2002); las características de un problema interesante de Pérez-Campillo et. Al. (2011), entre otros; para conformar sus características didácticas.
- Los componentes básicos de la interface interactiva, de Bou (2001); los factores de la comunicación interactiva, de Santacana-Mestre, Llonch, & Masriera (2006), para definir sus propiedades interactivas.
- Llevando a cabo un proceso basado en una metodología estándar de diseño industrial, como la que expone Rodríguez (1983) con la estructura de las

Desarrollo e implementación de un diseño didáctico- interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de ciencias naturales

principales metodologías para desarrollo de producto; los componentes del perfil de producto, de Castro-Pelayo, (2010); las características del problema de diseño de Norman (2002); entre otros.

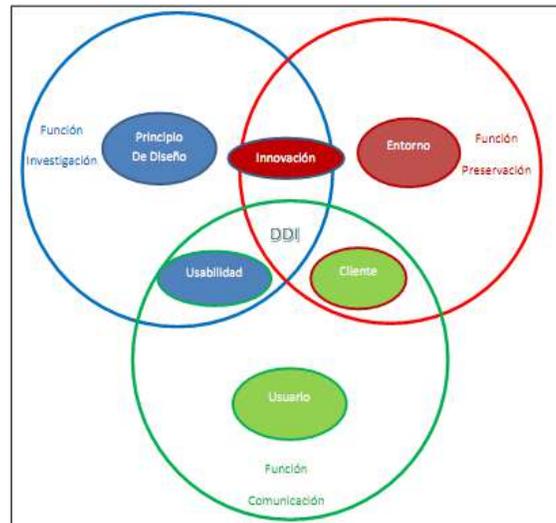


Figura 1. Estructura de la metodología para creación de DDI. Fuente: Creación propia

<p><b>Principio de diseño</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación</li> <li>• Deficiencias</li> <li>• Alternativas</li> <li>• Demostración</li> <li>• Beneficios</li> </ul>	<p><b>Usabilidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo social</li> <li>• Caracts- Físicas y cognoscitivas</li> <li>• Condiciones uso</li> </ul>	<p><b>Usuario</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interfaz usuario</li> <li>• Capacidad didáctica</li> <li>• Caducidad, magnetismo y renovación</li> </ul>
<p><b>Cliente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos creativos/ operativos</li> <li>• Restricciones y limitaciones</li> <li>• Capacidades y necesidades</li> </ul>	<p><b>Entorno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones ambientales</li> <li>• Requerimientos operativos</li> <li>• Contextualización</li> </ul>	<p><b>Innovación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualidades únicas</li> <li>• Cualidades inspiradas</li> <li>• Renovaciones y actualizaciones</li> </ul>

Figura 2. Criterios de la metodología de Diseño Didáctico Interactivo. Fuente: Creación propia.

La metodología está estructurada como se muestra en la figura 1, puede observarse que es un ciclo sin principio ni final, esto se debe a que se puede partir de cualquier enfoque en el proceso de diseño para concebir una solución adecuada a las necesidades que presente el contexto de aplicación. Esta metodología se compone de 6 fases distintas, cada una con sus respectivos criterios, como se puede apreciar en la figura 2.

### **Proyecto de ciencias naturales: diseño de material gráfico para la enseñanza de varios conceptos de biología.**

Bajo el encargo del investigador SNI 1 Dr. Juan Carlos Ruiz Mendoza de la FCFM en UANL, se desarrolló un formato para crear un aparato de animación analógica por medios físicos mecánicos, el cual tenga la capacidad de integrarse en una publicación impresa tipo libro para que los estudiantes puedan visualizar imágenes animadas sin emplear medios electrónicos o digitales adicionales.

#### ***Principio del producto / concepto del conocimiento***

Se refiere al principio, concepto o aportación educativa sobre la cual se basará el diseño, puede entenderse como el funcionamiento o la función que realizará el objeto; debe analizarse a fondo el principio, apoyándose en expertos del área de la ciencia que se requiera manejar (por ejemplo físicos, químicos, biólogos, psicólogos, deportistas, etc.), siendo necesario interactuar e intercambiar opiniones e ideas multi e interdisciplinariamente.

Para este proyecto, se decidió que se emplearía el principio físico de ilusión óptica llamado Scanimate, como lo describe Carlson (2003). Consiste de un sistema de animación análogo por computadora (sintetizador de videos), desarrollado entre finales de 1960 y principios de 1980; estos sistemas se usaron para producir muchas de las animaciones basadas en video que se podían visualizar a través de la

*Desarrollo e implementación de un diseño didáctico- interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de ciencias naturales*

televisión entre las décadas de 1970 y 1980, principalmente en comerciales, promocionales y aperturas de diversos TV shows.

Una de sus mayores ventajas sobre las animaciones basadas en filmaciones y las realizadas por computadora, era, como explica Carlson (2003), la habilidad de crear animaciones en tiempo real, a una velocidad superior y con un mayor rango de efectos posibles; cualidades que finalmente terminaron por colocar esta técnica de animación por encima de las basadas en filmación. Aunque, finalmente, esta técnica también fue superada por la animación digital computarizada, que permitía producir imágenes más detalladas y gráficos 3D más sofisticados.

Pese a esto, esta técnica encontró gran acogimiento en los medios impresos, que vieron la oportunidad de representar animaciones análogas sin requerir tecnología ostentosa, a un relativo precio bajo y aprovechando las cualidades del formato 2D de un conjunto de simples hojas de papel superpuestas entre sí.

Versiones comerciales de sistemas basados en scanimate han existido desde la década de 1990, que se emplearon para tomar de ellos sus mejores cualidades y explotar su potencial de mejora. El principal inventor que ha manejado esta técnica, es Seder (2006), cuyo diseño de *moveable animated display device*, llamado comercialmente Scanimation, influenció en gran parte el desarrollo de esta propuesta.

En la tabla 1 se puede apreciar la definición de la presente solución partiendo de los criterios que maneja la metodología DDI:

Tabla 1.

**Principio del diseño (sistema de ilusiones ópticas físicas llamado Scanimate)**

Concepto básico:	El diseño deberá representar un motivador para generar interacción con el usuario y que éste tenga curiosidad por leerlo y verlo en su totalidad, así como relacionar las ilustraciones animadas con el texto.
Deficiencias potenciales:	Debido al rudo manejo y condiciones de uso que tendrá, es posible que el diseño sea susceptible a dañarse estructuralmente, por tanto debe ser suficientemente resistente en sus materiales y modo de construcción para soportar una indeterminada cantidad de tiempo de uso.
Estructura:	El diseño deberá poder ser empleado por una persona con facilidad, siendo simple e intuitivo de entender y manipular.
Beneficios:	Al manipular las ilustraciones animadas análogas, el usuario adquirirá un sentido de curiosidad para seguir explorando el libro, creándole gusto por la lectura a la vez que inculca información valiosa sobre diferentes temas biológicos.

**Usuario/ beneficiario/ estudiante**

El usuario es una parte vital del diseño, sin él no hay necesidad que resolver, y sin necesidad el diseño carecerá de trascendencia e importancia en su realización. Es necesario conocer a profundidad las características pertinentes al usuario para poder contextualizar el diseño en base a sus requerimientos y posibilidades; se le puede considerar directamente como el visitante, cuando se toma desde el punto de vista del entorno museográfico, o como el estudiante cuando se habla del salón de clases.

Para definir los criterios de esta fase se llevó a cabo una encuesta a los estudiantes del entorno donde aplicó, niños en edad escolar primaria entre 8 y 12 años, de grado escolar 3° hasta 6°; cuya población total es de 160, y se consideró una muestra representativa de 100 estudiantes.

El diseño de la encuesta consideró las características que define QuestionPro (2018) para un cuestionario infantil:

- Lenguaje acorde a la edad del menor.
- Preguntas deben ser lo más breves posible, y de preferencia reducir el número de opciones de respuestas, (2 o 3).
- Utilice imágenes, vídeo o audios para hacer más atractiva las encuestas para niños. Esto ayuda también a mantener su atención.

Desarrollo e implementación de un diseño didáctico- interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de ciencias naturales

- Haz una encuesta piloto, esta es una manera de saber si la encuesta es correcta y será entendida por los niños y niñas.

En la figura 3 se presenta el cuestionario con gráficos intuitivos y amigables con el usuario (imprimible a tamaño carta en forma de tríptico):

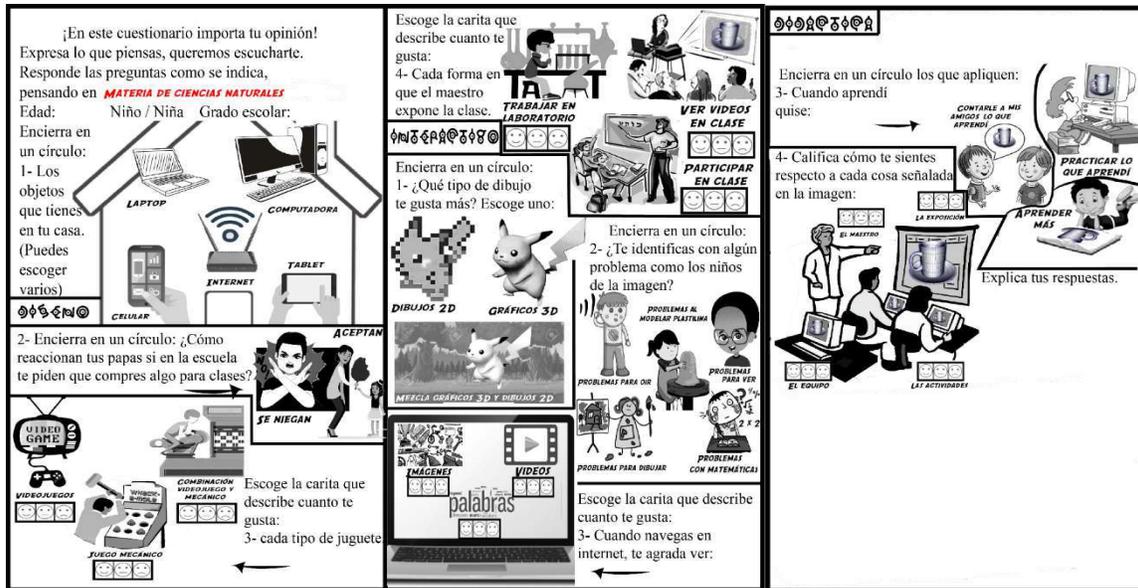


Figura 3. Cuestionario para DDI amigable con niños. Fuente: Creación propia.

A partir de los resultados obtenidos, se concluyó que los estudiantes buscan una herramienta de formato físico con manipulación mecánica, bajo uso de tecnología digital, con muchos gráficos de tipo 2D, que sea económico para poder adquirirlo con facilidad, con el que puedan interactuar en clase y que les ayude a comprender de forma ilustrada los conceptos presentados, características que se describen en la tabla 2:

**Tabla 2.**  
**Usuario (estudiantes entre 8 y 12 años de 3° y 6° grado)**

Grupo social:	Se considera que cualquier tipo de usuario podrá hacer uso del diseño, debe ser intuitivo para niños (que el modo de uso sea evidente), como atractivo para adultos (ofrecer una ilusión interesante).
Características físicas y cognitivas:	Se prevé que los usuarios involucrados tengan suficientes capacidades físicas y mentales para manipular el mecanismo que moverá el sistema de animación análoga, además de capacidades visuales básicas (no está pensado para personas con ceguera).
Condiciones de uso:	El diseño estará manipulación impulsiva y descuidos continuos, el usuario puede llegar a darle un mal trato, se requerirán materiales resistentes y un mecanismo de funcionamiento robusto.

### **Usabilidad/ interfaz**

Ligado al aspecto interactivo del diseño didáctico-interactivo, se refiere a las consideraciones que se diseñan para facilitar el manejo del diseño, al tiempo que se optimiza la comodidad del usuario, proveyéndole una experiencia de uso confortable y accesible a sus necesidades.

Es imprescindible continuar observando cómo la interacción entre el usuario y el diseño didáctico interactivo cambia, se deteriora o evoluciona. Este se definió en base a las preferencias del usuario prospectivo y la propia experticia de los diseñadores involucrados, y se puede apreciar en la tabla 3:

**Tabla 3.**  
**Usabilidad (Formato de manipulación por medios físicos-mecánicos)**

Interfaz de usuario:	La interfaz tendrá un formato físico, el usuario interactuará empleando sus capacidades manuales para ello.
Capacidad didáctica intrínseca:	El diseño servirá para ilustrar por medio de imágenes en movimiento, las actividades y acciones que se describirán en el texto que narra la historia del libro, para que el usuario ejercite su imaginación.
Caducidad, magnetismo y renovación:	Es posible que con el tiempo el público crezca acostumbrado a interactuar con el diseño, para renovar su interés, se puede mejorar y expandir el concepto, añadiendo nuevos acompañantes y diseñando nuevas dinámicas, tales como aditamentos pop-up, figurines <del>pepakura</del> para construir, nuevas ilusiones ópticas, etc.

**Cliente/ Docente/ Institución**

Este se considera como la institución que requiere la realización del proyecto de Diseño Didáctico Interactivo, tomando en cuenta sus necesidades y requerimientos específico, acordados previo al desarrollo del diseño; proceso durante el cual el diseñador y todos los involucrados en el proyecto se pondrán de acuerdo con los roles y responsabilidades que se tomarán, y que sus avances, decisiones y aportaciones se hagan públicas a los responsables representativos de la institución.

Así mismo, es importante que los responsables representativos de la institución (directivos, curadores en el caso de un museo, administradores, etc.), acepten y busquen involucrarse activamente; que se pongan a disposición del equipo de profesionales responsables del desarrollo del proyecto y den retroalimentación de los avances y cuestionamientos que surjan durante el proceso en todas sus etapas, a la vez que se aclaran los problemas y obstáculos que pudieran mermar el desarrollo para asegurar un resultado óptimo que satisfaga sus necesidades y se encuentre contextualizado con sus requerimientos.

En este caso, el docente a cargo de la materia relacionada a ciencias naturales en cada grado escolar seleccionado, y para conocer sus necesidades y preferencias de enseñanza, basado en el método Delphi, como indica Hernández, Collado & Lucio (2010), al usarse sistemáticamente el juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos, considerando sus experiencias, diversidad de idiosincrasias y cualidades únicas de los participantes en torno al proceso, recopilando información detallada y profunda acerca del mismo.

El diseño de la entrevista es como se expone a continuación: Nombre: Materia: Ciencias naturales.

- 1- ¿Cómo es su método de enseñanza? ¿Considera usted que es efectivo con los alumnos? ¿Por qué?

- 2- ¿Qué problemas generales se presentan durante el desempeño de su labor docente? Factores externos, factores internos, alumnos, contenido.
- 3- Si tuviera acceso a una herramienta didáctica que fomentara la interacción con los estudiantes para mejorar su aprendizaje, ¿Qué formato le parecería más apropiado? (forma física o virtual, estilo estético y artístico, características de funcionamiento y manipulación, etc.).
- 4- ¿Qué dinámica de enseñanza que maneje dicha herramienta le parecería más cómodo de aplicar en clase? Alguna sugerencia personal para que se ajuste mejor a su propio método de enseñanza.
- 5- ¿Qué tipo de comunicación le parece más comprensible para usted aprender a usar la herramienta? (signos y símbolos, textos y gráficos, audiovisual, etc.).
- 6- ¿Le parecería cómodo que usted sea intermediario del uso y aplicación de dicha herramienta en apoyo de las clases teóricas o que fuera el alumno por sí mismo el que la use sin requerir supervisión del maestro? ¿Apartaría tiempo de clase para la aplicación de dicha herramienta?

Partiendo de las respuestas obtenidas de los 4 expertos entrevistados, se definieron las siguientes características para la herramienta, como se observa en la tabla 4:

*Desarrollo e implementación de un diseño didáctico- interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de ciencias naturales*

**Tabla 4.**  
**Cliente (docente)**

Recursos creativos y operativos:	El cliente tiene conocimientos básicos de biología y sabe manipular con cuidado libros, puede ayudar al niño a comprender el diseño.
Restricciones y limitaciones de diseño:	Debe ser seguro de usar en cualquier entorno, sin partes filosas o frágiles expuestas, cuidando de ocultar el mecanismo para evitar daños y errores en el desempeño.
Capacidades y necesidades institucionales:	Ser agradable a la vista para que atraiga a los pequeños y que posea información con bases científicas para ayudar en la labor didáctica.

**Entorno/ contexto**

Conocer el estado y condiciones actuales, posibles, constantes e inconstantes del ambiente en que se desenvolverá el DDI es muy útil para tomar las medidas preventivas necesarias durante el proceso de diseño.

Permite que desempeñe sus funciones con seguridad, empleando los materiales, mecanismos y estructuras necesarias que le faciliten una auto-preservación adecuada, y reduzcan la frecuencia de que la institución utilice sus recursos para monitorear constantemente el diseño y su operación.

El entorno también involucra el contexto en que se desenvolverá, es necesario conocer la afluencia de usuarios y el modo en que interactuarán con el objeto, aún y cuando sean de maneras no previstas o planeadas por el diseñador, que deben ser consideradas para elaborar medidas de contingencia que ayuden a aminorar posibles daños, perjuicios y malfuncionamientos.

Prospectivamente, el entorno de aplicación se consideró como el aula de clases, pero además, se tomó en cuenta características para que la herramienta pueda ser portable y utilizada en diversos otros entornos como el hogar, una biblioteca, etc. La definición de esta fase se puede apreciar en la tabla 5:

**Tabla 5.**  
**Entorno (Cualquier lugar donde se pueda leer)**

Condiciones ambientales:	Dependerá del entorno donde se lea el libro, se debe cuidar que las ilustraciones sean visibles bajo cualquier luz, tratar de protegerlo del deterioro ambiental.
Requerimientos operativos:	Debe poder ser portátil (compacto) y ligero (no materiales pesados), fácil de comenzar a usarse (mecanismo evidente y buen diseño de interfaz), conveniente de almacenar y accesible para repararse (materiales económicos y de fácil manejo).
Contextualización con el entorno:	Debido a que su formato de uso será un libro, debe poder mezclarse bien con otros libros para ser almacenado en librerías y vendido como tal.

### ***Innovación (educativa/ de diseño)***

Este aspecto se refiere principalmente al valor agregado, las características distintivas que pueden otorgarle plus valía al diseño y hacerlo trascender más allá de la función primaria por la que fue concebido; para entender cómo implementar la innovación en el DDI, se debe conocer cuál es la función primaria, es decir, la razón principal por la que fue creado el diseño.

Cuando se quiere ir más allá de la función primaria, se debe analizar en detalle las cualidades novedosas del diseño, de qué otra manera se puede implementar el manejo que se hace del principio y cómo eso puede servir para una aplicación práctica en la industria de cualquier rama (tecnológica, textil, medicina, etc.).

Aunque en realidad, la innovación puede considerarse desde cualquier etapa de esta metodología, no es hasta que se han resuelto todas las variables concernientes al DDI que se puede ver la totalidad de las aportaciones innovadoras potenciales a desarrollar o ya existentes; por tanto, la identificación y/o establecimiento de las cualidades innovadoras en el diseño se deben dejar hasta el final, para evitar distraer e interrumpir el flujo constante de trabajo y desarrollo del equipo multidisciplinario encargado del proyecto.

La definición de esta fase se puede observar en la tabla 6:

Tabla 6.

*Innovación (Integrar un mecanismo sencillo de emplear y construir que permita la representación de animaciones análogas en libros impresos)*

Cualidades únicas:	Será más fácil de fabricar que otras alternativas en el mercado, permitiendo un manejo más intuitivo y que otorgue mejor visibilidad al usuario, además de tener la posibilidad de aplicarse a diversos formatos impresos.
Cualidades inspiradas:	Se basa en los libros <u>scanimation</u> de <u>Rufus Butler Seder</u> .
Renovaciones y actualizaciones:	Podría considerarse crear una interacción más cercana entre texto y gráficos estáticos y el gráfico animado, además de manejar diversas ilusiones ópticas para complementarlo.

Este aspecto fue primordial para otorgarle a la herramienta las cualidades únicas que permitieron que fuera susceptible de patente (figura 4), se tramitó el registro, y se logró el título de 21 patentes, una correspondiente al modelo de utilidad con el mecanismo desarrollado para reproducir las animaciones scanimate, el Dispositivo de pantalla animada movable por medio de pestañas, Ruíz-Mendoza, Silva-González & Yerena de León, 2017), además de un grupo de 20 animaciones codificadas conocidas como diseños industriales, cada grupo de 5 con una temática concreta, como: el Dibujo industrial de t rex aplicable a impresiones en papel (Ruíz-Mendoza, Silva-González & Yerena de León, 2016), y otras 4 ilustraciones de temática de dinosaurios, para enseñar a los estudiantes las especies de dinosaurios mexicanos más conocidas; el Dibujo industrial de huevos de rana aplicable a impresiones en papel (Ruíz-Mendoza, *et al.*, 2016), y otras 4 ilustraciones con temática de rana, para enseñar sobre el ciclo de vida de la rana; el Dibujo industrial de ajolote aplicable a impresiones en papel (Ruíz-Mendoza, *et al.*, 2016), y otras 4 ilustraciones con temática del libro rojo de especies en peligro, para enseñar sobre los animales más conocidos que están en peligro de extinción en México y crear conciencia de preservación; y finalmente, Dibujo industrial de mariposa aplicable a impresiones en papel (Ruíz-Mendoza, *et al.*, 2016), y otras 4 ilustraciones

con temática de mariposa, para enseñar sobre el ciclo de vida de la mariposa Monarca, y crear consciencia sobre su cuidado y apreciación.

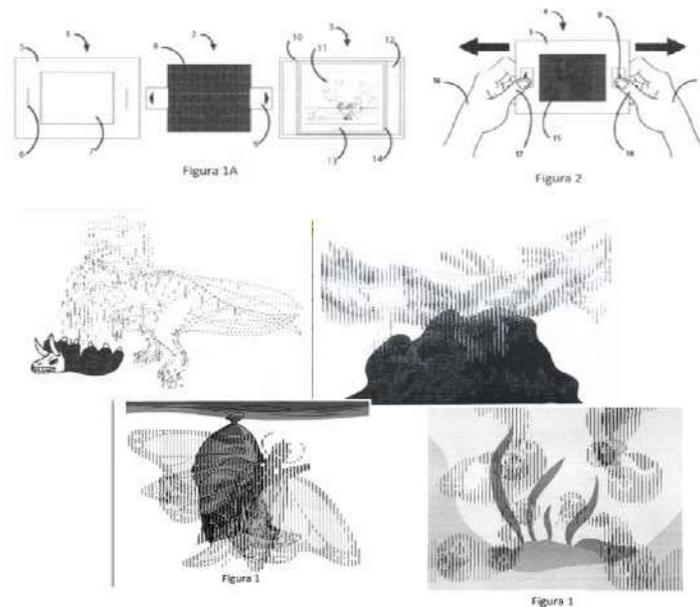


Figura 4. Algunas patentes registradas a partir del desarrollo de Diseño Didáctico Interactivo propuesto. Fuente: Creación propia.

### **Implementación de la herramienta didáctica interactiva**

Finalmente, se realizó una dinámica de implementación de la herramienta de diseño didáctico-interactivo, con la población total de estudiantes considerados para la investigación. Se les presentó ejemplos (maquetas) de las animaciones configuradas como un libro con una narración propia que incita a la lectura, la interactividad con el usuario, el juego y el aprendizaje de una manera divertida y amena que rápidamente atrajo la atención de los participantes.

Posteriormente, se ejecutó un taller/dinámica donde los participantes debían usar las animaciones para observar su significado y relacionarlas con un texto que

*Desarrollo e implementación de un diseño didáctico- interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de ciencias naturales*

las describiera, pudiendo observar y medir (promedio de aciertos) la efectividad de la técnica como auxiliar educativo.

Con la colaboración de M.C. Oscar Yerena de León, se realizaron formatos digitales para imprimir el material que se expuso, en la figura 5 se puede observar el material empleado para esta dinámica.



*Figura 5. Ejecución de la dinámica con el Diseño didáctico interactivo con estudiantes y docentes. Fuente: Creación propia.*

### **Descripción de los resultados parciales o finales**

Durante la ejecución de la exposición y el taller, se pudieron observar las siguientes situaciones:

- 1- Los estudiantes y sus papás tuvieron un gran interés por experimentar con herramientas didáctico-interactivas que cautiven su imaginación y les den libre albedrío de manipulación.
- 2- Al manipular las herramientas didáctico- interactivas, los usuarios disfrutaban interactuando entre ellos y compartiendo sus experiencias, logrando una dinámica donde rebasaban las barreras del interés

particular, acercando individuos para convivir en torno a un suceso que cautivó su mutuo interés.

- 3- A través de las experiencias divertidas y curiosas es fácil captar la atención del usuario y enfocar sus esfuerzos para comprender y resolver la problemática y/o situaciones que se le presentan, siendo una gran oportunidad para aplicar una enseñanza significativa. En este caso, se aplicó la dinámica de identificación de imágenes y relación de conceptos abstractos para que el pequeño usuario (frecuentemente niños en edad escolar básica), ejercitaran su inteligencia verbal identificando las iniciales del nombre del objeto que identificaban.
- 4- Además, se puede aprovechar el interés captado por los usuarios para comercializar productos didáctico- interactivos en forma de juguetes que puedan llevar a su casa y continuar su auto-aprendizaje o el refuerzo del mismo; es un efectivo modelo de negocio.

## **Referencias**

- Bou, G. (2001). *Introducción al diseño interactivo de elementos dinámicos*. Elisava TdD.
- Carlson, W. (2003). *Section 12: Analog approaches, non-linear editing, and compositing from A Critical History of Computer Graphics and Animation*.  
Fuente electrónica: <http://accad.osu.edu/~waynec/history/lesson12.html>
- Castro-Pelayo, X. (2010). *Conceptos, procesos y herramientas en el desarrollo de producto*. Fuente electrónica: <http://www.x-castro.com/disenio.html>
- Desvallées, A. (2010). *Conceptos claves de Museología*. Paris, Francia: Armand Colin.
- García-Bacete, F. J., & Doménech-Betoret, F. (2002). "Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar". *Reflexiones pedagógicas*, 16, 24- 36.

*Desarrollo e implementación de un diseño didáctico- interactivo de animación analógica con ilusión óptica para la enseñanza de conceptos de ciencias naturales*

García-Molina, R. (2011). Ciencia recreativa: un recurso didáctico para enseñar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 370-392.

Hernández, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F. Mcgraw-Hill.

Norman, D. A. (2002). *The Design Of Everyday Things*. N.Y., USA.: Basic Books.

QuestionPro (2018). Encuestas para niños. Fuente electrónica: <https://www.questionpro.com/es/encuestas-para-ninos-y-ninas.html>

Pérez-Campillo, Y., & Chamizo-Guerrero, J. A. (2011). "Los museos: un instrumento para el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 312-322.

Rodríguez, G. (1983). *Manual de Diseño Industrial*. Edo. de México: Ediciones G. Gili, S.A. de C.V.

Ruíz-Mendoza, J. C., Silva-González, M. M., & Yerena de León, O. A. (2017). Dispositivo de pantalla animada movible por medio de pestañas. México Patente No. MX 3734 B. Número de solicitud MX/u/2014/000536.

Ruíz-Mendoza, J. C., Silva-González, M. M., & Yerena de León, O. A. (2016). Dibujo industrial de t rex aplicable a impresiones en papel. Mexico Patente No. MX 47469 B. Número de solicitud MX/f/2014/003554.

Ruíz-Mendoza, J. C., Silva-González, M. M., & Yerena de León, O. A. (2016). Dibujo industrial de huevos de rana aplicable a impresiones en papel. Mexico Patente No. MX 47320 B. Número de solicitud MX/f/2014/003553

Ruíz-Mendoza, J. C., Silva-González, M. M., & Yerena de León, O. A. (2016). Dibujo industrial de ajolote aplicable a impresiones en papel. Mexico Patente No. MX 47468 B. Número de solicitud MX/f/2014/003295.

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

Ruíz-Mendoza, J. C., Silva-González, M. M., & Yerena de León, O. A. (2016). Dibujo industrial de mariposa aplicable a impresiones en papel. Mexico Patente No. MX 47302 B. Número de solicitud MX/f/2014/003559.

Santacana-Mestre, J., Llonch, N., & Masriera, C. (2006). Tema 3 del módulo Definición y fundamentos de la museografía interactiva. UB Virtual.

Seder, R. B. (2006). Estados Unidos Patent No. US 7,151,541 B2.

Silva-González, M. M. M. (2016) *Guía analítica para el Diseño Didáctico-Interactivo en la Didáctica Recreativa*. Tesis publicada. UANL.



## **2.7**

# **ALGORITMO PARA LA CREATIVIDAD**

**Bertha Guadalupe Carrales Rivera**

*Preparatoria núm. 23,*

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

En la Preparatoria 23 de la UANL se brinda un curso propedéutico a los estudiantes de primer ingreso en donde se busca que el alumno se familiarice con el nuevo contexto en el que se va a desarrollar, además se aplican exámenes diagnósticos de las diferentes unidades de aprendizaje para identificar cuáles son las áreas de oportunidad más recurrentes para atender preventivamente y que no representen un obstáculo para el adecuado tránsito de los alumnos en el nivel medio superior.

Además de los exámenes diagnósticos se emplean ejercicios en donde se observa el desempeño de los jóvenes en algunas competencias entre ellas la de comunicación escrita. A partir de los resultados obtenidos en este rubro se ha observado que esta competencia es de las más bajas. Se llega a la conclusión, por medio de entrevistas a los estudiantes, de que la influencia de las redes sociales es uno de los principales factores que limitan la cantidad de palabras que utilizan al comunicarse, además imitan la utilización de abreviaturas no correctas y dan poca importancia a la ortografía al cambiar letras buscando la rapidez en la escritura en los medios electrónicos.

Se consideró que para lograr que los estudiantes desarrollen la comunicación escrita deben contar con un espacio en alguna unidad de aprendizaje en donde se le brinden las herramientas que requieren para escribir bien, y que además les ofrezca la apertura de un ambiente confiable en donde pueda expresar a través de la escritura todo aquello que sea de su interés. Al lograr que los estudiantes sean capaces de comunicar de manera escrita sus inquietudes, preferencias e intereses se buscarán las plataformas que permitan la publicación o el concurso de sus obras para coadyuvar a su desarrollo curricular y artístico.

### **Desarrollo**

A lo largo de las poco más de cuatro décadas de existencia de la Preparatoria 23, se han implementado diversas prácticas para incrementar las habilidades de los estudiantes, especialmente la lectura y la producción escrita.

Durante este tiempo se observó que los alumnos desprecian los espacios que se dedican a promover la lectura y la escritura al considerar que no se trata de algo sustancial para su desarrollo académico e incluso profesional, a pesar de eso los espacios siguen brindándose como talleres extracurriculares contando actualmente con una escasa asistencia. A quienes se les cuestiona sobre su falta de interés en los talleres expresan que la disciplina que van a elegir en sus estudios superiores no requiere de estas habilidades y por lo tanto son imposiciones de la escuela.

Esa postura de los estudiantes continúa y es incrementada por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación dado que los jóvenes desaprovechan las verdaderas ventajas que ofrecen y sólo consideran las redes sociales. Por eso se sigue intentando concienciarlos sobre la importancia de la lectura en cualquier especialidad a la que vayan a nivel superior.

Por todo lo anterior y con el fin de contar con momentos dedicados para potenciar las actividades artísticas inherentes a algunos jóvenes y desarrollar las del resto de la población estudiantil, se ha creado un espacio en materias curriculares para el desarrollo de actividades que nos permitan identificar a los alumnos que puedan representar a nuestra escuela en distintos concursos convocados por nuestra institución, así como por diferentes organismos nacionales e internacionales. Esta propuesta inicia con el *Modelo potenciador de la competencia en comunicación escrita*, en donde se contemplaba solamente desarrollar esta competencia en los jóvenes, pero con el avance de la misma se han ido agregando aspectos que van enriqueciendo el modelo y brindando a los docentes y a los alumnos un escenario más completo para el logro del perfil de egreso del bachiller.

Para la presente propuesta se consideró muy importante la aportación del doctor Daniel Cassany, quien dice “Somos, los docentes los lectores y los escritores más expertos que tiene el chico a su alcance. Pongámonos a leer y a escribir con ellos y para ellos, sus textos y nuestros textos” (Cassany, 2002, p.193). Además propone el doctor Cassany mostrar cómo realizamos la lectura y el entendimiento de un texto, cómo consultamos las dudas en un diccionario. También considera muy importante el formular hipótesis para confirmarlas o desecharlas y la realización de estrategias de aprendizaje con los estudiantes como mapas mentales, resúmenes, síntesis, etc. Otra de las acciones propuestas es mostrar a los estudiantes la importancia de realizar un borrador y reformular el texto paso a paso; concluye con que se debe transformar el aula en un espacio donde los alumnos logren sentir las palabras, identificar sus colores, sabores y cuándo utilizarlas. Todo esto se debe llevar a cabo en el aula para transformarla en un espacio vivo.

Se siguen los postulados de la doctora Magalys Ruiz (2000) en su libro *Tres procesos focales para formar competencias* donde dice que uno de los retos más

grandes del docente es crear las condiciones pertinentes para que el alumno perciba la utilidad de lo que aprende y logre aplicarlo al solucionar problemas, y así se consideró el primer paso de esta estrategia didáctica al tratar de formar una competencia comunicativa en nuestros alumnos.

También se consideró el aprendizaje de contenidos procedimentales que Díaz y Hernández (2004) abordan en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, el saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc., en donde los procedimientos se definen como: un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada. Además mencionan que el estudiante debe estar enterado de los objetivos que deberá alcanzar y con qué actividades podrá lograrlo, conociendo también el tiempo de que dispone para realizarlas.

Además y muy importante lo que nos comparte Cruz J. (2005) sobre la originalidad como producto del pensamiento divergente, quien afirma que el pensamiento divergente que, moviéndose en varias direcciones, busca la mejor solución para resolver problemas a los que enfrenta como nuevos. Y que al ser nuevos no tienen patrones de resolución, y encuentra una gran cantidad de soluciones apropiadas y no únicamente una correcta. Este tipo de pensamiento se acerca más al concepto de creatividad y fue llamado por De Bono (1970) como pensamiento lateral, es decir, la técnica que permite la resolución de problemas de una manera indirecta y con un enfoque creativo.

Se seleccionaron las unidades de aprendizaje de Literatura y de Comprensión y Expresión Lingüística Avanzada en donde se adaptaron actividades para el desarrollo de la escritura en las cuales se integraron actividades que brindarían a los estudiantes el espacio para leer y escribir con libertad para desarrollar la competencia comunicativa, estableciendo cuáles eran los objetivos y los tiempos

para lograrlos y además, brindando apertura para que plasmaran su creatividad en las tareas a realizar.

La primera actividad consistió en que los estudiantes se iniciaran a escribir libremente, es decir, no indicar a los alumnos qué escribir sino dejar que decidan qué es lo que quieren decir a partir de un texto y una estrategia de lectura. Al principio los chicos estaban muy desconcertados al escuchar a la maestra dar las instrucciones: "Escriban lo que decidan a partir del texto que van a leer aplicando la estrategia de lectura. Lo que decidan escribir será correcto porque representará lo que ustedes piensan". Los alumnos dudaban y se mostraban incrédulos al escuchar a la maestra, pero poco a poco fueron escribiendo. Algunos comentaron que la maestra no daba instrucciones claras al no decirles exactamente qué escribir, lo que demuestra el condicionamiento de los alumnos al copiar textualmente lo que les marca el docente o lo que está escrito en un texto. El objetivo era lograr que los alumnos infirieran, enseñarlos a sacar conclusiones a partir de lo que leen y plasmarlas por escrito. La confianza que obtuvieron a partir de esa actividad se observó durante el resto del periodo escolar. Al leer los textos de los jóvenes se les preguntaba o comentaba sobre el tema de manera que esa confianza aumentaba al ver que sus opiniones eran escuchadas y respetadas.

Una actividad más fue la Lectura en voz alta de textos seleccionados (uno por semana durante 10 minutos). El maestro brindó una introducción acerca de la corriente literaria a la que pertenece el texto y algunos datos sobre el autor (información extra textual). La lectura se llevó a cabo en el espacio del salón de clase en la calendarización establecida y con un tiempo flexible, dependiendo del grado de avance de la materia. Es decir, al tener tiempo y ser del interés de los alumnos era posible extender la actividad.

Los textos se seleccionaron por su relevancia en la corriente literaria en que están inmersos tomando en cuenta desde los clásicos hasta las obras más actuales,

y los fragmentos que se leyeron a los alumnos se eligieron buscando lo más interesante, atractivo o polémico, con el fin de que ellos encontraran la obra para leerla completamente y saciar su curiosidad o interés por conocerla. Después de la lectura, los alumnos debieron redactar una reseña crítica sobre el texto.

La reseña que redactaron los alumnos debía contener: una síntesis de lo leído, un comentario comparativo de la obra contra otra que conociera o que hubiese escuchado y su comentario personal sobre la historia, personajes, situación de conflicto, si les pareció atractiva o no y argumentar el por qué. Lo anterior se consideraría como recurso instruccional empleado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo procedimental que consiste en repetición y ejercitación reflexiva.

También se incluyó en la actividad la identificación de palabras cuyo significado se desconocía para conformar un glosario personal. Para esta actividad se solicitó a los alumnos un diccionario cuyo uso se convirtió en un hábito.

Esta actividad brindó también la oportunidad de que el maestro participara como moderador ante un tema polémico que los alumnos buscaron debatir. Este aspecto fue muy interesante porque la mayor parte de los alumnos querían opinar sobre lo que se leyó, como por ejemplo: el papel de las esposas de los mandatarios mexicanos, que se leyó en el libro *La suerte de la consorte*, que narra la vida y vicisitudes de estas mujeres, desde las esposas de los emperadores aztecas hasta las actuales primeras damas. Por lo tanto hubo interacción maestro-alumno y alumno-alumno

En esta etapa de la estrategia el docente se encargó de brindar información extra textual que el alumno debió valorar, decodificar y analizar individualmente con el propósito de emitir un juicio de valor por escrito sobre lo que escuchó. Cabe hacer la aclaración que este trabajo fue y debe ser considerado como un texto informal

por los jóvenes, pero el maestro tiene la responsabilidad de observar la evolución de cada alumno conforme se avanza en esta fase de la estrategia. La evaluación reviste una importancia vital puesto que evidencia el avance comunicativo y la confianza adquirida en el estudiante.

Otra actividad en la búsqueda de desarrollo de la creatividad y originalidad es el diseño de la portada de cada etapa en la libreta de la unidad de aprendizaje que representa su portafolio de trabajo, en las actividades finales de cada etapa y el producto integrador de aprendizaje que también se programan con el propósito de que desplieguen sus habilidades y dotes artísticas. Los elementos obligatorios para realizar la portada fueron el número y nombre de la etapa, pero se les comunicó a los alumnos que tenían completa libertad para decorarla a su gusto. Para las actividades se les brinda una rúbrica del contenido, pero el diseño queda a su libre elección.

Esta actividad pretende identificar a los alumnos cuyas inquietudes artísticas son posibles de potenciar en los distintos talleres artísticos que se imparten como actividades extracurriculares en la Preparatoria 23, y que además brinda a los alumnos la oportunidad de tener un espacio para compartir sus obras a la comunidad educativa y canalizarlos a los diversos concursos en donde pueden participar.

Es importante mencionar que los alumnos, en su mayor parte y a pesar de no ser obligatorio, buscaban enriquecer sus actividades con dibujos, collages o pinturas de su agrado y en algunos casos buscaron tutoriales para realizar actividades novedosas y así tener la mejor del grupo (ver Anexo 1).

En la unidad de aprendizaje de Comprensión y Expresión Lingüística Avanzada se realiza una actividad de exposición de un tema con un tema establecido en la guía de aprendizaje, pero para buscar el interés real del alumno en el desarrollo de

### *Algoritmo para la creatividad*

la actividad se brinda libertad para la elección del tema y se evalúan las habilidades del comunicador. En ella se deberán considerar todas las funciones que debe cumplir un comunicador y la comunicación verbal y no verbal. Se trata de una actividad colaborativa en donde el equipo selecciona el tema de su preferencia y al expositor que lo representará.

En primer lugar se explica a los alumnos los valores que se considerarán durante la actividad como el respeto, la empatía, la puntualidad y la objetividad.

Además se establecen las siguientes reglas:

- 1) El tema seleccionado deberá ser original y autorizado por la maestra, esto con el fin de no duplicar temas y que no sean temas trillados sino producto de intereses y gustos personales en donde coincidan los integrantes del equipo.
- 2) El expositor deberá considerar los aspectos estudiados sobre la comunicación en la etapa dos de la unidad de aprendizaje.
- 3) El tiempo para la presentación es de 5 minutos.
- 4) Los apoyos que requieran para la presentación los decide el equipo.
- 5) Para la evaluación deberán estar presentes todos los integrantes del equipo.
- 6) Cada equipo deberá evaluar al resto de los equipos y brindarles retroalimentación.
- 7) Cada equipo evaluará la actividad global.

Las observaciones más importantes sobre la actividad son las siguientes:

- 1) La selección del tema provoca inquietud porque los alumnos están acostumbrados a que sus presentaciones son de temas de los libros de texto o de investigaciones sobre los mismos, pero en este caso eran sobre intereses personales; al platicar con los equipos por separado les quedaba claro que la selección era sencilla y no tardaban mucho en realizarla.
- 2) La evaluación se realizó por equipo en una lista de cotejo diseñada y aprobada por el grupo.
- 3) Dentro de los aspectos a evaluar los alumnos incluyeron la responsabilidad y puntualidad al tener que estar todos los integrantes de los equipos a tiempo.
- 4) Se facilitó una laptop y apuntador para los equipos que lo requirieron pero los alumnos fueron responsables del diseño y elección de los apoyos visuales de todo tipo (vestuario, presentación, carteles, trípticos, pinturas, entre otros).
- 5) Los aspectos a evaluar en la actividad fueron las funciones del comunicador, la fórmula de las tres V (elementos visuales, vocales y verbales), y la comunicación verbal y no verbal.

De esta actividad hay que destacar el respeto que imperó durante las presentaciones y la calidad de los materiales que los alumnos prepararon, además de la originalidad de los temas como por ejemplo: los pulpos, cómo crear un número de cuenta de tarjeta de crédito, el pájaro cuco, el satanismo, el límite del universo, las sirenas, el efecto mariposa con ejercicio práctico, etcétera (Anexo 2).

## *Algoritmo para la creatividad*

La última actividad es el producto integrador de aprendizaje que originalmente solicita un ensayo, pero como la Actividad integradora de la Etapa 4 es el borrador del mismo ensayo, se trabaja para que presente un producto terminado y en la planeación previa al semestre se cambia este producto integrador por un cuento de tema libre.

Se comunica a los alumnos desde el primer día de clases en qué consiste esta actividad, la fecha aproximada de entrega y la rúbrica para su realización, además se les explica que pueden adelantar en la actividad y llevar esos avances para su revisión y retroalimentación en horario de clase, por correo electrónico o en las horas de asesorías académicas programadas con su maestra. Esta mediación es opcional.

Los jóvenes tienen completa libertad de creación y van desarrollando historias sencillas en su mayor parte y en algunos casos historias maravillosas que son seleccionadas para enviar al certamen de Literatura Joven Universitaria de la UANL. Lo mejor se consigue al lograr que los estudiantes escriban y que en su mayor parte se sientan entusiasmados al hacerlo porque además de obtener los puntos que tiene como valor esta actividad tienen además la oportunidad de participar en el certamen. En algunos casos enriquecen sus obras con dibujos o pinturas que ellos mismos realizan (Anexo 3).

Uno de los puntos de partida más recurrente para los cuentos es el tema de la presentación del equipo, por este motivo es una actividad que se considera muy importante. Los alumnos ganadores de Literatura Joven Universitaria se inspiraron en su tema de presentación para realizarlo: en el 2019 el Tercer Lugar de Cuento fue *Paradoja* inspirado en la presentación del Efecto mariposa, el Primer Lugar de Cuento infantil se inspiró en la importancia de la alimentación saludable y se llamó *Realidad con levadura*, Segundo y Tercer lugar de Cuento infantil

tuvieron inspiración en el valor de la familia y la importancia del cuidado a los animales.

Una actividad que se propone para los alumnos que deciden participar es la realización de un ensayo para el *International Essay Contest for Young People*. Con estos alumnos se trabaja con mediación similar a la del Producto integrador de aprendizaje y se observa también un gran entusiasmo de los jóvenes al presentar sus ideas sobre un tema global. El tema está establecido en la convocatoria del evento y causa gran entusiasmo entre los participantes al grado en que llegan a implementar sus propuestas, como es el caso de un joven estudiante de Bachillerato Bilingüe Progresivo, quien dedicó parte de su tiempo libre a asesorar gratuitamente a compañeros de la Preparatoria en las materias que le requirieran. Documentó su actividad y fue el trabajo que presentó. Además los últimos dos años otros alumnos que han sido acreedores a la beca Sé Líder han hecho propuestas a partir de las actividades sociales que les son requeridas; consiste en realizar un ensayo de máximo 700 palabras con una propuesta personal para coadyuvar como jóvenes a la solución de una problemática o aspecto social de interés mundial. En junio de 2019 se enviaron 9 trabajos para su revisión.

### **Análisis discursivo de las obras sobresalientes y sus autores**

Durante el semestre enero-junio 2019 se trabajó con cinco grupos, es decir, aproximadamente 250 alumnos con la metodología expuesta. El rango de edad de los participantes en las actividades va de 16 a 18 años; en su mayoría son egresados de secundarias públicas y algunas escuelas privadas.

La mayor parte de los estudiantes entregaron productos sobresalientes cuando se realizaba el trabajo en equipo, pero cuando la actividad era individual evidenciaban apatía en su conducta y un bajo índice de dominio léxico en sus trabajos.

Por el contrario, quienes eran los encargados de proponer el tema de las presentaciones para su equipo, demostraban que el interés en el tema los había llevado a investigar minuciosamente para lograr aprehender la mayor cantidad de información sobre su propuesta.

Lo anterior se evidencia de acuerdo con lo siguiente:

- 1) En los textos se demuestra el conocimiento del tema incluyendo tecnicismos, por ejemplo: *Tus estudios no muestran ninguna alteración anatómica y la actividad de tu cerebro es óptima, así que descartamos cualquier tipo de afectación neurológica, pero todo lo que has declarado en las intervenciones con doctores tiene una explicación*, del cuento *Paradoja* (tercer lugar); o *Aquella hoja contaba los terrores causados por una tribu pagana que aterrorizaba los pueblos celtas de Úlster*, del cuento *Los sonidos de la lluvia* (no obtuvo premio); o *Una mordida, dos, tres, el azúcar subía como el gasolinazo, cuatro, cinco, la dopamina en su cuerpo totalmente descontrolada, seis, siete, Juan parecía que iba a estallar como bomba*, del cuento *Realidad con levadura* (primer lugar en cuento infantil).
- 2) Cumplieron con la indicación de que debería notarse la presencia del narrador, ya fuera interno (homodiegético) o externo (heterodiegético). Este es un aspecto a evaluar que mencionan los jurados en todas las ceremonias de premiación del certamen.
- 3) Utilizan recursos como la descripción, argumentación, comparación y exposición como parte de sus historias.
- 4) Son conscientes de que la temporalidad en un relato no tiene que ser necesariamente lineal, sino que puede utilizar recursos como la anacronía.

5) Buscan elementos sorpresa para dar cuerpo a su narración e interesar al lector:

*Por fin conozco el rostro de mi perseguidor:*

*El mío.*

Del cuento *Te toqué, las traes* (Primer lugar 2016).

6) Tuvieron la confianza de tratar todo tipo de temas al saber que sus textos iban a ser evaluados por profesionales. Ejemplo: *entonces ella bajó lamiendo su abdomen y con los dientes tomo su bóxer bajándolo hasta mostrar por completo su miembro. Él, apenado, sólo volteó a otro lado mientras que de reojo veía lo que le haría*, del cuento *Novlij*.

7) Los alumnos creadores de los textos seleccionados para enviar a concurso se mostraron muy entusiasmados y estuvieron esperando ansiosamente los resultados de sus maravillosos trabajos.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Hubo un gran derroche de creatividad en todas las actividades y se fue apreciando cómo los alumnos desarrollaron la competencia. Definitivamente es un análisis cualitativo, pero también tuvimos resultados cuantitativos:

- Hombres y mujeres se muestran interesados en participar en las convocatorias que se promueven, pero el entusiasmo es mayor al realizar el trabajo de presentación de un tema libre. Son pocos los equipos que no pueden decidir sobre lo que van a hablar.
- En los aspectos artísticos de diseño se detectaron alumnos que fueron canalizados a los talleres de pintura y dibujo para potenciar sus destrezas. Algunos alumnos enriquecieron sus presentaciones con pinturas

realizadas de acuerdo con el tema seleccionado, complementando las presentaciones electrónicas que apoyaron su disertación. Una alumna realizó una acuarela para la portada de su cuento y hubo un estudiante utilizó la técnica del carboncillo. Algunos alumnos decidieron participar en el concurso de Comics después de haber tomado los talleres artísticos.

- Hubo mucho interés en participar en el *International Essay Contest for Young People* a donde se enviaron 9 trabajos para su evaluación en 2019. Al ser un concurso internacional que ofrece al primer lugar un viaje a Japón para recibir el premio los alumnos se interesaron. Además, al ser un trabajo que debe presentar propuestas para coadyuvar a problemáticas sociales globales, algunos estudiantes que no participan en obras de bienestar social empiezan a considerar que es muy importante para su desarrollo personal el hacerlo y toman esta oportunidad como punto de partida.
- Los mejores trabajos del Producto integrador de aprendizaje fueron seleccionados para el certamen de Literatura Joven Universitaria de la UANL. Además hubo alumnos interesados en escribir cuento infantil con mensajes referentes al cuidado del medio ambiente y a los valores lo que demuestra que nuestros alumnos tienen gran interés axiológico.

Los alumnos ganadores de este concurso han participado en la Feria Internacional del Libro en el espacio de la UANL leyendo sus cuentos a los asistentes dentro del programa de actividades a las que convoca la Secretaría de Extensión y Cultura.

Además, Diego Rodríguez (ganador del certamen de Literatura Joven categoría cuento 2016 y ahora ex alumno), solicitó asesoría y revisión de un relato corto para enviar como respuesta a una convocatoria de la

Federación por la paz de las universidades de donde se seleccionaron 24 trabajos entre relato y poesía, entre ellos el de Diego. La publicación de nombre UNIÓN se presentó en el marco de la Feria Internacional del Libro 2018.

Desgraciadamente no tenemos manera oficial de dar seguimiento al desarrollo literario de los ganadores, sólo el contacto por redes sociales que es eventual. El seguimiento oficial llega solamente a conocer la facultad en que concursaron para ingresar a nivel superior y si acreditaron el examen.

- Algunos alumnos que no llevaron la materia optativa de Comprensión y Expresión Lingüística Avanzada se interesaron en participar tanto en el concurso de ensayo como en el de Literatura Joven y se les apoyó dando asesoría. Se les brindó espacio en los horarios establecidos de asesoría en la Preparatoria 23 y también de manera electrónica para dar seguimiento a sus trabajos.

A otros alumnos participantes se les hace la invitación al conocerlos de semestres anteriores como potenciales escritores.

- Además se ha invitado a los interesados en escribir calaveras para el certamen Universitario, a quienes también se les asesora en la técnica para escribirlas. Los mismos horarios y medios de asesoría estuvieron disponibles para ellos.

No hay mucha respuesta a esta convocatoria que se extiende también a maestros y personal administrativo. Estamos trabajando para incrementar el interés.

- Los alumnos que quieren participar en el concurso de Comic también buscan la asesoría al darse cuenta de que hay espacios en donde pueden

presentar sus ideas y destrezas artísticas. La habilidad de dibujo ya es innata en ellos, pero se les orienta sobre los contenidos de la historia, las correcciones ortográficas y de estilo y la utilización del vocabulario adecuado al tema y al público a que va dirigido.

Incluso se insertó una actividad integradora en la unidad de aprendizaje de Literatura que consiste en la elaboración de un comic a partir de algo que les llame la atención de alguna de las obras líricas que se analizan en la etapa correspondiente. Se hace énfasis en la importancia que reviste todo lo que se dice en un poema y se han logrado trabajos muy buenos como uno inspirado en la historia de *Píramo y Tisbe* mencionados en el poema *Ándeme yo caliente y ríase la gente*.

- La oportunidad de brindar un espacio a los jóvenes para potenciar sus habilidades artísticas programado en una unidad de aprendizaje representa un trabajo extra para los maestros, pero del mismo modo también nos brinda muchas satisfacciones al ver que el esfuerzo rinde frutos.
- También es importante concienciar a nuestros estudiantes de la importancia que deben darle a todo lo que lean, independientemente de la unidad de aprendizaje, porque todo lo que llegue a sus manos les brindará herramientas para obtener buenos resultados en su examen de ingreso a nivel superior.
- Además se busca involucrar a más docentes en este tipo de acciones con las que estamos seguros que formaremos mejores estudiantes y en consecuencia mejores profesionistas.
- Hay que dejar bien claros los tiempos de las actividades curriculares y las correspondientes al modelo, porque de otra manera los estudiantes se

escudan en que no tenían el conocimiento de fechas o actividades y no alcanzan los puntajes requeridos de la unidad de aprendizaje.

- Establecer claramente las reglas y rúbricas de las actividades para que sean observadas debidamente y sean realmente productivas, además que dejen una formación de responsabilidad.
- Estimular a los estudiantes que dicen que no pueden escribir. Tal vez lo que hagan no sea para concurso pero es un paso muy importante para perder el miedo a hacerlo. Alguna vez una alumna me dijo que una maestra le aseguró que ella solamente podía escribir relatos cortos y por supuesto se quedó con esa idea. Ante eso se le apoyó para utilizar recursos literarios para ampliar sus historias logrando escribir un cuento de tres cuartillas a partir de sus breves historias.
- Hay algunos alumnos que realizan las actividades y obtienen productos con mucha calidad, pero no quieren que los lea nadie más que su maestro. Hay que intentar que estos alumnos venzan sus miedos, pero si siguen con esa misma idea hay que respetarla.
- Se han presentado también alumnos que llegan con una convocatoria no considerada en la planeación y buscan el apoyo para participar en ella, hay que ayudarles a que logren un buen trabajo y sigan buscando oportunidades de difundir sus trabajos

En resumen, definitivamente el aula es el mejor taller para desarrollar la competencia en comunicación escrita porque, a pesar de no ser un acto o tarea social, para el alumno es muy importante que alguien le diga que lo que escribe es bueno, o tal vez maravilloso y eso lo hará tener confianza en plasmar sus ideas y argumentos y seguirá produciendo textos que coadyuvarán a su desarrollo

## Algoritmo para la creatividad

académico y personal. Y si agregamos la libertad para elegir sobre qué escribir y cómo escribirlo las posibilidades se multiplican.

Es muy reconfortante escuchar a un alumno decirte: “Maestra, es que yo no sabía que escribía”, al recibir su premio en el concurso de Literatura Joven.

### Logros obtenidos con la estrategia (ver Anexo 4: fotos de los ganadores)

Año	Reconocimiento obtenido
2016	Primer Lugar (Diego Iram Rodríguez González) y una Mención Honorífica (David Don Juan) en la categoría de Cuento en el certamen de Literatura Joven Universitaria convocado por la UANL
2017	Primer Lugar (Maximiliano Villarreal Fernández) en Cuento del certamen de Literatura Joven Universitaria convocado por la UANL  Reconocimiento School Incentive Award del certamen International Essay Contest for Young people
2018	Primer Lugar (Mayra Gauna) en el Concurso de Calaveras Universitarias convocado por la UANL  Primer y Tercer Lugar (Denisse Méndez y Monserrat Valero) en la categoría de Cuento Infantil y Tercer Lugar (Diana Rico) de la categoría de Cuento en el Certamen de Literatura Joven Universitaria UANL  Mención Honorífica en el certamen International Essay Contest for Young People para la alumna Fátima Melendez Gutiérrez. La participación fue de 162 países con 21,705 trabajos.
2019	Primero, segundo y tercer lugar (Tábata Salas Villarreal, Johan Zaragoza y Eber Sarabia) en Cuento Infantil y Tercer lugar (María Belén Garza) en Cuento en el certamen de Literatura Joven Universitaria.

## Bibliografía

Cassany, D., et.al. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

Cruz, J. (2005). *Creatividad + pensamiento práctico*. Buenos Aires: Pluma y Papel

De Bono, E. (1970). *El pensamiento lateral*. Buenos Aires: Paidós

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

Díaz Barriga, A.F. y Hernández, R.G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill

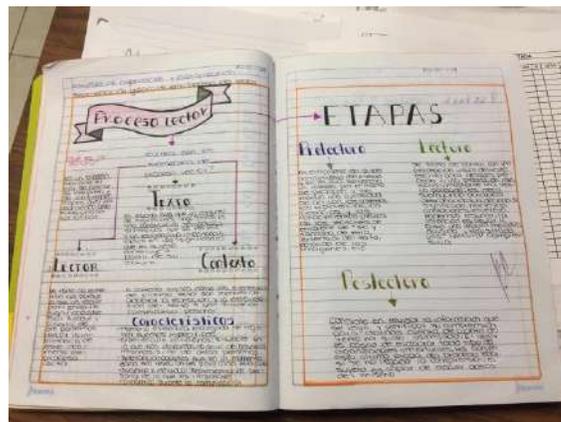
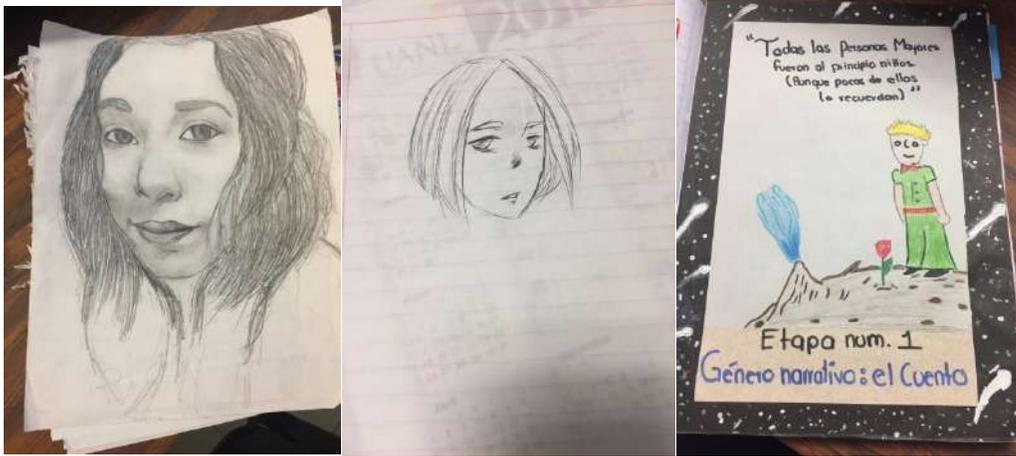
Ruiz, I.M. (2000). *Tres procesos focales para formar competencias*. México: UNAM

Algoritmo para la creatividad

Anexo 1: Algunas portadas y actividades



Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia



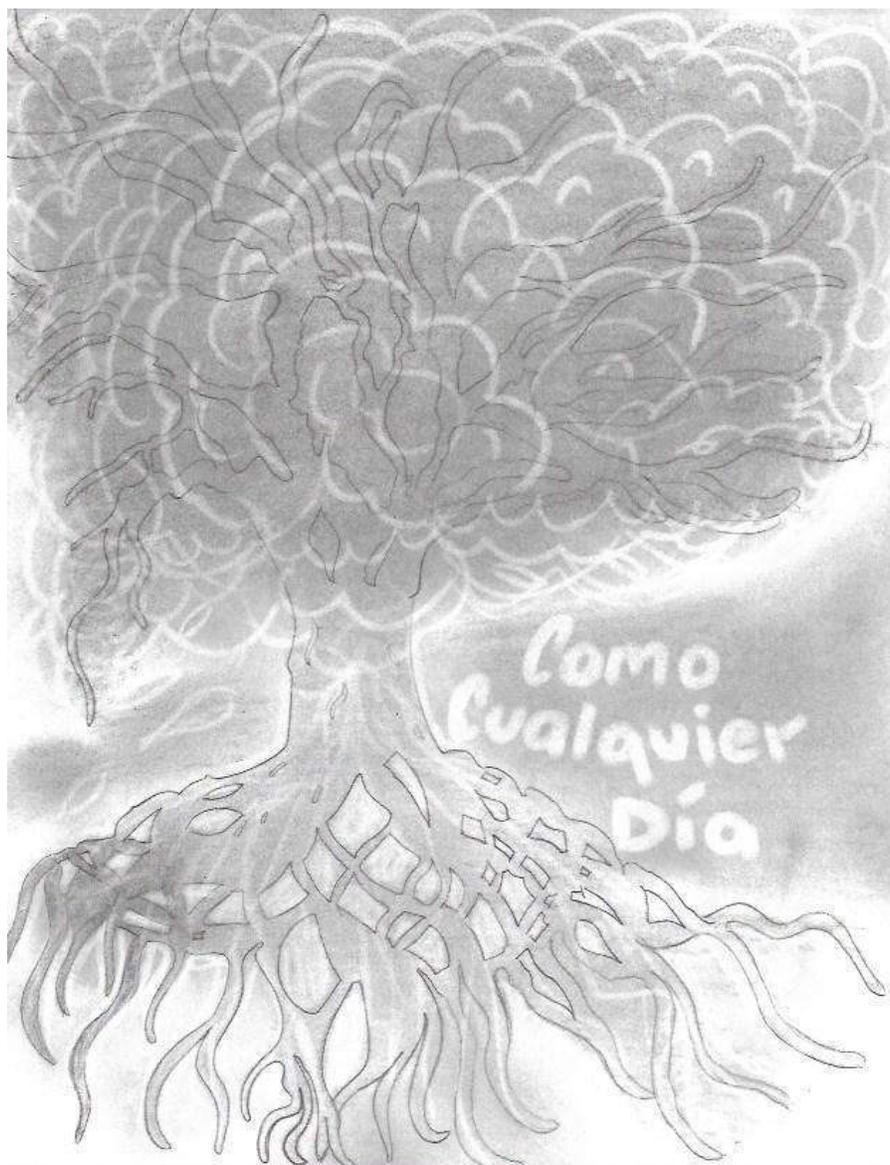
**Anexo 2:** Apoyos visuales en presentaciones



**Anexo 3: Complementos de los cuentos**

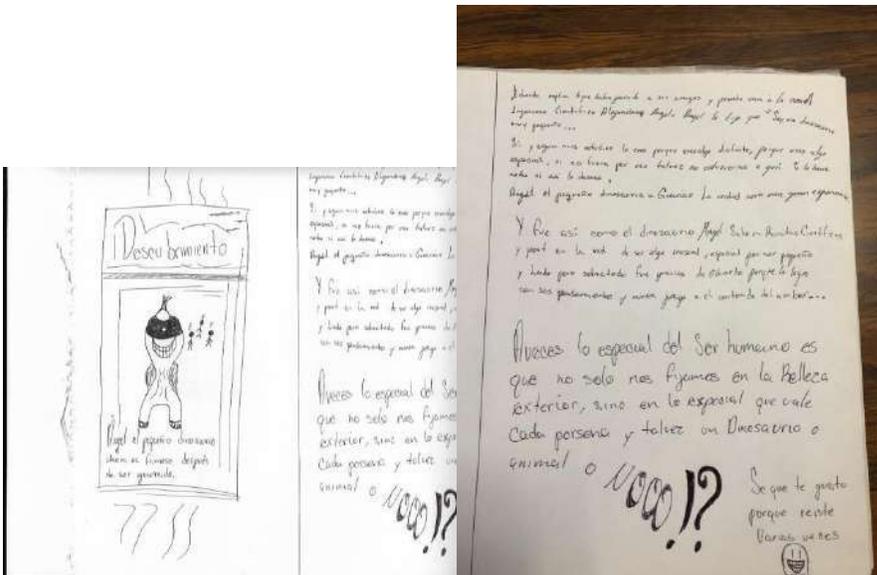


Portada del cuento *Querido Noah*, carta de la madre de un chico que sufría de combustión espontánea (Técnica: acuarela).



Portada del cuento *Como cualquier día* (Técnica: carboncillo).

Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia



Del cuento *El dinosaurio que fue ignorado* (Técnica: plumón).

**Anexo 4: Ganadores de los certámenes**



Diego Rodríguez, Primer Lugar de Cuento 2016



*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

Maximiliano Villarreal, Primer Lugar Cuento 2017



Ganadoras Cuento Infantil y Cuento 2018. De izquierda a derecha: Denisse Méndez, Diana Rico y Monserrat Valero.



Mayra Gauna, Primer Lugar Calaveras Universitarias 2018



Belén Garza, Johan Zaragoza, Eber Saravia y Tábata Salas, ganadores de 2019, acompañados de Lizbeth García Directora de Desarrollo Cultural UANL y Gladis Lira alumna de Preparatoria 23

### **3. DISCURSO, SOCIEDAD Y EXPRESIONES**



## 3.1

# LA CONFRONTACIÓN REGIONAL COMO PUESTA EN ESCENA DISCURSIVA

Grandfield Henry Vega

*Universidad del Atlántico - Colombia*

En este trabajo analizaré las actitudes enunciativas reflejadas en el artículo “Contra los paisas,” escrito por el periodista J. A. Valencia (2007a) y publicado de manera escrita y electrónica por la Revista *SoHo*, una revista de divulgación nacional en Colombia. Haré lo mismo con una muestra de los comentarios escritos como reacción al texto anterior; las cuáles fueron colgados en la página electrónica de este medio informativo. Prestaré atención especial a la naturaleza de las emociones que subyacen en este singular acto de lenguaje.

Antes de entrar en materia, cabe mencionar que Colombia es un país con marcadas diferencias regionales. Es más, sin ánimos de exageración, podría decir que cada departamento de esta nación posee no sólo características físico-geográficas y lingüísticas muy particulares sino también maneras muy peculiares de vestirse, alimentarse, abordar fenómenos discursivos y enfrentar el mundo. Agregaría que cada región tiende a ponderar sus peculiaridades y a subvalorar las singularidades de las otras con base en la construcción de imaginarios socio-discursivos<sup>1</sup>. Estos imaginarios contribuyen no sólo a la creación de estereotipos<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Charaudeau (2007) define este concepto como la “manera de aprehender el mundo, y que se instaure a partir de los mecanismos de representación social, los cuales [...] permiten la construcción

positivos y negativos, sino también al origen de disputas regionales; sean de carácter educativo, deportivo, recreativo, político o económico, sólo para mencionar varios. Ahora bien, cualquiera que sea la naturaleza de estos imaginarios, ellos siempre están cargados de cierto grado de emotividad<sup>3</sup> y de “sospecha, en cuanto a la verdad de lo que se dice” (Charaudeau, 2007b).

Se muestra a continuación cómo se escenifican estos procesos de valoración y de manifestación emotiva entre los protagonistas que participan en la puesta en escena discursiva del corpus analizado para este estudio.

### **Puesta en escena discursiva de la confrontación**

El estudio de la puesta en escena discursiva consta de dos fases. La primera fase está constituida por el análisis del artículo de J. A. Valencia (“Contra los paisas”), el cual hace parte de una de las caricaturizaciones publicadas en formato impreso y virtual por la Revista *SoHo* en el mes de noviembre del año 2007. Consultado por correo electrónico<sup>4</sup> acerca de las motivaciones que tuvo para escribir su texto, este

---

de significación de los objetos del mundo, de los fenómenos que se desarrollan allí, de los seres humanos y sus comportamientos; dando lugar a una transformación de la realidad en una realidad significada. Es el resultado de procesos de simbolización del mundo en el orden afectivo-racional a través de la inter-subjetividad de las relaciones humanas.

<sup>2</sup> Apoyándose en Mackle, Chacón Fuertes (1986) define este concepto como el “resultado de procesos de categorización, y referidos a ‘aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a una categoría social y sobre los que existe un acuerdo sustancial’. Para Charaudeau, sin embargo, este proceso de categorización o atribución tiene una doble función en la que existe “la posibilidad de decir simultáneamente algo verdadero o falso.” En concordancia con este postulado, el mismo autor agrega que “todo juicio sobre el otro es al mismo tiempo revelador de sí mismo: él dice tal vez algo falso acerca del otro (proceso de refracción), pero él dice paralelamente algo verdadero acerca de la persona que hace tal juicio (proceso de reflexión)

<sup>3</sup> Parret, H. (1986) relaciona a las manifestaciones emocionales con sentimientos de placer o de disgusto que no permiten que un individuo actúe o reaccione racionalmente. Entre ellas están la ira y la alegría.

<sup>4</sup> A J. A. Valencia, al igual que a otros miembros del colectivo responsables de la sección “Círculo de odio regional, se les formularon varias preguntas relacionadas con diversos aspectos de sus textos. A Valencia, por ejemplo, se le pregunto lo siguiente: (1) ¿Qué motivaciones tuvo para escribir este artículo?, (2) ¿Qué tipo de reacciones esperaba/imaginaba del público lector de su artículo?, (3) ¿Qué

periodista comenta que el “tema ‘Círculo del odio regional’ nació... [y fue] planteado [...] en *SoHo* [...] como una temática más para desarrollar el subgénero literario de la diatriba.” Agrega que “más allá del ejercicio literario no buscábamos mayor cosa, aunque sabíamos de antemano que las diatribas iban a generar polémica en un país tan regionalista como el nuestro.” Sin embargo, anota también que intentaba “analizar cómo la gente –y sobre todo la internauta que se cobija en el anonimato que brinda Internet- responde ante un ataque netamente humorístico, con tintes irónicos y si se quiere, ácidos, aprovechando –cómo no- la rivalidad social, deportiva y cultural que siempre ha existido entre el Valle y Antioquia, de la cual no soy ajeno en mi calidad de caleño.” La segunda fase, por otro lado, comprende el análisis tanto de la calificación dada al contenido del texto escrito por J. A. Valencia por parte de sus lectores como de las reacciones escritas por éstos a favor o en contra de la caricaturización hecha contra la región antioqueña; y que fueron colgadas en la página electrónica de esta revista desde la publicación de los textos que conformaron el polémico artículo “Circulo de odio regional.”

De manera general, el texto publicado de J. A. Valencia contiene una caricatura representando a un antioqueño típico (ver Anexo A), el título del texto acompañado del nombre y procedencia de su autor y el contenido del artículo, que ocupa aproximadamente dos tercios de la página en la que aparece impresa. La caricatura muestra a un hombre sonriente en una motocicleta pequeña vistiendo los atuendos típicos del antioqueño: un sombrero paisa con ribete negro, el tradicional bolso masculino de esa región, denominado *carriel*, y una ruana o poncho blanco con los colores de la bandera de Colombia en uno de sus bordes (Ver Figura 1).

---

efectos hubiera tenido el artículo contra los paisas si usted hubiera sido de otro lugar del país?, (4) ¿Qué tipo de acuerdo previo / conversación (si existió) hubo entre los cuatro articulistas antes de escribir los artículos publicados en *SoHo* en torno a los odios regionales?, y (5) ¿Qué conclusión saca del lío y reacciones diversas que se dieron en torno a su artículo?



*Figura 1. Ilustración de un paisa. Autor: Luis C. Cifuentes, Soho, 2007, p. 100*

El hombre de la caricatura también lleva puesta una camiseta blanca sin mangas, jeans azules pegados al cuerpo y zapatos azules de tela. Finalmente, hay un círculo con una fotografía del autor del texto.

El título del artículo de J. A. Valencia está presentado en letras de color rojo, símbolo, en algunos casos, de la guerra y la hostilidad. No se puede determinar si esta particularidad fue sugerida por el autor de este texto; o si, por el contrario, fue idea del diagramador de la sección. Lo que se puede asegurar, pues, es que el título “contra los paisas” implica evidentemente una actitud hostil contra los antioqueños en general. En cuanto a los datos referentes a la autoría del texto (nombre y procedencia), hay que resaltar que este último dato parece contribuir aún más a la confrontación regional existente entre antioqueños y caleños.

El contenido del texto “Contra los paisas”, por su parte, es una caracterización burlesca, degradante y ridiculizada de los paisas. Está basada en el estereotipo negativo de éstos y es presentada desde la perspectiva de un caleño que, empleando un tono agresivo, desobligante y ofensivo, muestra su desagrado por la manera de ser, pensar y actuar de la cultura antioqueña.

Hay que anotar también que este artículo aparece ubicado en la sección de humor de la revista *SoHo*. En consecuencia, se podría inferir que se trata de un texto en donde se plantea un contrato humorístico y no de otra índole; a pesar de que el título general (“Círculo de odio regional”) y el subtítulo (“Contra los paisas”) en los que están enmarcados el texto en cuestión, pudieren sugerir una interpretación diferente. Consultado al respecto, J. A. Valencia responde que todo fue planteado de esa manera “para que aprendamos a reírnos de nosotros mismos”. Sin embargo, “no se entendió que era un ejercicio humorístico... que solo quería generar risa entre las diferentes comunidades”, como lo anota Andrés Ríos, autor del texto “Contra los costeños”, uno de los cuatro textos que conforman la sección de humor objeto de este estudio.

### **Comportamientos discursivos predominantes**

El texto de J. A. Valencia presenta locuciones delocutivas y elocutivas. Las primeras se definen como actos de habla en los que las marcas formales relacionadas con el “locutor e interlocutor *están ausentes*” de dicha manifestación discursiva (Charaudeau, 1992, p.575). Los actos elocutivos, por su parte, se caracterizan porque “el locutor *sitúa su discurso con respecto a sí mismo. Revela su propia posición en relación con lo que dice*” (p.575, énfasis agregado); es decir, son locuciones que contienen marcas explícitas que identifican al locutor del acto discursivo en cuestión, pero que carecen de marcas que se refieran al interlocutor.

### **Enunciados delocutivos**

El análisis del artículo “Contra los paisas”, muestra la predominancia de enunciados de naturaleza delocutiva (74%). Sin embargo, un examen más detallado de estos comportamientos devela la presencia de rasgos subjetivos atribuibles al “yo” ordenador de ese discurso. Dicho en otros términos, la coraza de objetividad relacionada con los actos delocutivos resulta seriamente afectada en el texto de

Valencia. Esta particularidad se debe, en primer lugar, a la variedad de juicios expresados en el texto y, en segundo lugar, al tipo de emotividad que subyace en cada uno de ellos.

A manera de ilustración veamos varios juicios en los que el enunciante intenta minimizar, de manera grotesca y displicente, la grandeza de varios íconos representativos del orgullo paisa. En uno de ellos, por ejemplo, expresa su desagrado por la importancia que los antioqueños dan al teleférico, un medio de transporte masivo utilizado en esa región. Para hacerlo el locutor manifiesta que *“es el colmo que [los antioqueños] se enorgullezcan de su ascensor acostado que moviliza a miles de paisas enlatados (la versión criolla de un tarro de Campbell's Mondongo) [énfasis agregado]”*. En otro juicio, el enunciante desvalora los logros musicales y deportivos de dos personalidades de esa cultura regional al expresar que

*Lo peor es que [los antioqueños] se exalten por un par de ‘paisas notables’ en el exterior, como Juanes y Camilo Villegas. El primero es aclamado por letras tan profundas como ‘tu piel tiene el color de un rojo atardecer’ y el mayor logro del segundo, nuevo arrendatario de la fama, es tirarse al piso como una lagartija al acecho y estar en el puesto 57 del ránking del PGA Tour [énfasis agregado].*

Este mismo grado de subjetividad y de emotividad está presente en la censura implícita que se hace de la supuesta envidia que la región antioqueña tiene de las mujeres del valle del cauca: *“Las caleñas son como las flores, pero ellos [los paisas] tuvieron que crear la cultura de la mujer ensiliconada y de acento sospechosamente inocente”*.

Todas estas actitudes agresivas pueden llevar a un lector incauto a identificar al enunciante del texto en mención con el locutor del mismo; es decir, creer que la

persona que habla en el texto es el periodista J. A. Valencia. La presencia de este tipo de enunciados agonales, por otro lado, pueden llevar a ese mismo lector a concluir erróneamente, que el mencionado articulista tiene una inmensa fobia contra el pueblo antioqueño; especialmente, aquel lector que no comparte la valoración negativa hecha contra los paisas.

### **Enunciados elocutivos**

A diferencia de la abundancia manifiesta de comportamientos delocutivos, dilucidados anteriormente, el artículo de J. A. Valencia sólo contiene un cuarto (25%) de comportamientos discursivos de naturaleza elocutiva. Estos enunciados contribuyen a la identificación del YO que enuncia en el texto en cuestión con J. A. Valencia; aunque este YO pudiera ser otra persona, imaginaria o real, oculta tras esas marcas de primera persona singular. Las marcas que evidencian la presencia de dichos actos enunciativos corresponden a adjetivos posesivos (**mi departamento, mis reparos**) y el pronombre personal 'me' como se evidencia en enunciados tales como "los paisas se **me** hacen insufribles..." También hacen parte de esta esfera discursiva la forma verbal en primera persona halladas en "lo que más [yo] **detesto**" y "[yo =] **podría** seguir escribiendo mil razones más" y preguntas retóricas como la referenciada a continuación, en la que el enunciante manifiesta el desagrado que experimenta por la presencia de un paisa "¿O a quién no le ha tocado en la universidad, en el trabajo o incluso en un partido de fútbol tener que aguantarse a un paisa que se cree lo mejor y a quien, en efecto, lo apodan 'Paisa'?" [énfasis agregado].

Evidentemente, varias de estas marcas discursivas permiten concluir que el enunciante en mención proviene del Valle del Cauca, región que rivaliza con Antioquia en muchos aspectos relacionados con la vida pública, política, deportiva y económica. Igualmente, otras marcas discursivas permiten colegir que el enunciante caleño del texto se trata de J. A. Valencia, y que en representación de la ciudad de Cali o de la región del Valle del Cauca, reflejan la gran antipatía que

aparentemente esa población tiene contra los paisas. Una evidencia de ello se observa, sin lugar a dudas, en la censura vehementemente que hace el enunciante a una parte de sus coterráneos por imitar el *modus operandi* de los antioqueños: “*Pero sí hay algo que no puedo dejar pasar por alto y es la tristeza de que los habitantes del norte de **mi departamento** también se crean paisas. Y a lo mejor lo son, pues sus genes los delatan: allá está enclavado el Cartel del Norte del Valle, de donde han salido los peores bandidos de los últimos años.*” [énfasis agregado].

La frase “mi departamento” tomado del fragmento citado arriba demuestra que el enunciante es efectivamente oriundo del Valle del Cauca, pero no del norte; región que censura por practicar las actividades ilícitas a las que él hace mención. Coincidentemente, el periodista J. A. Valencia tampoco es oriundo del norte de esa región; aunque sí lo es de ese departamento, como se explicita en el encabezado proporcionado en su artículo. Esta es la razón por la cual ciertos lectores podrían relacionar a J. A. Valencia con el enunciante que ataca y difama a los antioqueños en el texto “Contra los antioqueños”; pero se nieguen a concebir que se trate de un enunciante que, aunque caleño, sólo existe en el papel. Es, en última instancia, de una creación discursiva, con la cual el periodista Valencia pretendía hacer “un ataque netamente humorístico.”

Este aparente malentendido se observa en uno de los comentarios colgados en el portal de *SoHo*, en el que su autor atribuye la actitud del periodista a un complejo de inferioridad de éste último. El mencionado comentarista lo increpa diciéndole: “*Desentona este texto. Qué ladrillo pa malo, comparado con los otros. Oye Caleño, ya lograste sentirte inferior? ya casi lo eres!! Sigue así*”. Ahondaré más sobre las actitudes adoptadas en los comentarios colgados en el portal de esta revista en torno al artículo de Valencia más adelante.

Otros casos de comportamientos elocutivos en el texto de J. A. Valencia permiten descubrir la aparente hostilidad contra la cultura antioqueña profesada

por el enunciante de esos actos enunciativos. Ejemplo de ello se halla en la siguiente pregunta retórica: *¿A quién se le ocurre esparcir semillas en un terruño feo, frío y faldudo?* Con este acto locutivo, el enunciante cuestiona airadamente la posible falta de inteligencia y de sentido común que, según su parecer, caracterizó a los antecesores de esa cultura. Igualmente, implica que los antioqueños actuales han heredado esta facultad cognitiva.

### **Destinatarios**

Como puede inferirse de la naturaleza de los dos comportamientos delocutivos y elocutivos descritos arriba, no hay marcas formales de enunciación que especifiquen el tipo de destinatario al que está dirigida la caricaturización hecha por J. A. Valencia. Sin embargo, se puede colegir que éstos son de naturaleza múltiple si se tiene en cuenta que este texto fue diseñado para ser publicado de manera impresa y electrónica por la revista, como ya se ha mencionado anteriormente.

En este sentido, el artículo está dirigido a un público general interesado en asuntos humorísticos y que tiene la posibilidad de acceder a la publicación de esta revista en cualquiera de sus dos versiones. A pesar de esto, la naturaleza de esta audiencia varía de acuerdo a la procedencia de la misma. Por un lado, están los lectores o interpretantes potenciales del texto de J. A. Valencia que provienen de regiones sin nexo alguno con Antioquia y que, por motivaciones de diversa índole, aprueban la orientación dada a la caricaturización hecha contra los paisas y el tenor empleado en ella. Debido a esa posición se convierten en cómplices<sup>5</sup> discursivos de este periodista. Ahora bien, este tipo de lector parece corresponder a

---

<sup>5</sup> El destinatario cómplice entra en connivencia con el locutor, comparte la visión del mundo propuesta por el enunciador y el juicio que éste hace del objeto de su enunciación. En este sentido, el destinatario se convierte en testigo del acto humorístico. El destinatario víctima, por el contrario, es simultáneamente destinatario y blanco del acto humorístico. En consecuencia, tiene todo el derecho de sentirse agredido por parte del locutor (Charaudeau, 2006. p. 23)

la imagen de destinatario ideal que ha concebido J. A. Valencia, es decir, son personas que reconocen y validan el contrato lúdico-humorístico propuesto por él, y que reaccionan favorablemente a la caricaturización hecha de los paisas. Las siguientes reacciones encontradas en varios de los comentarios analizados para este estudio ilustran lo dicho anteriormente, aunque en algunos casos se sugiere que dicha caracterización fue incompleta:

(1) *“Simplemente muy buen comentario, excelente,”*

(2) *“Jaja se dice todo....ademas falta decir que es el alimentador por excelencia de todos los prostibulos de colombia . felicitaciones paisas....cachones jaja” y*

(3) *“Parce bakano el articulo pero te kedaste cortiko ... le falto le falto.”*

Por otro lado, están los lectores o interpretantes que mantienen algún lazo de afinidad con los paisas y, en consecuencia, se oponen a dicha caricaturización por considerarla un atentado contra la dignidad de la cultura de ese pueblo. Podrían, en ese caso, sentirse agredidos y ofendidos y asumir, por lo tanto, el rol de víctimas directas o indirectas, dicho en otros términos, son blanco y destinatarios del acto locutivo en cuestión. Ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente fragmento en el cual el comentarista injuria al pueblo antioqueño por carecer supuestamente de una aceptable competencia estética: *“¿cómo pueden [los paisas] considerar emblemático al Edificio Coltejer, un bloque de cemento que simula tener una tienda de camping en el último piso y un poncho largo y desteñido que lo cubre?”* Este mismo fenómeno se aprecia en la crítica hecha a los antioqueños los errores históricos que han cometido al intentar colonizar el viejo Caldas o al *“hacernos creer al resto de colombianos que a ellos les iría mejor si se independizaran, según lo sugerían cuando impulsaron aquella estéril campaña de su Antioquia Federal.”*

Esta imagen negativa del paisa es, tal vez, la causa por la cual varios destinatarios procedentes de esa región reaccionen agresivamente contra

Valencia, en particular, y contra los vallecaucanos, en general, como veremos más adelante; pues, el retrato presentado de los antioqueños riñe sustancialmente con la caracterización divulgada de la cultura paisa publicada en otros medios informativos, en la que enaltece el espíritu emprendedor y pujante de ese pueblo. El paisa es “entusiasta, aventurero, andariego, trabajador incansable y amigo de la prosperidad... es tozudo como ninguno, levanta imperios donde menos se piensa y rinde permanentemente tributo al dios del capital [...] [y] parece que hasta el mundo le quedara pequeño a su inventiva portentosa y a su casi infinita capacidad laboradora y de conquista” (García Mejía, H. y Solórzano Sánchez, L. F., 1992; p. 7).

### **Estrategias humorísticas**

Vistas las cosas desde la perspectiva de la complicidad, como la plantea P. Charaudeau (2007a), valdría la pena preguntarse qué tipos de efectos<sup>6</sup> humorísticos de connivencia discursiva pone en escena el periodista J. A. Valencia para configurar la caricaturización que hace de los antioqueños, por un lado, y para ganarse la aceptación o el rechazo de sus interpretantes, por el otro. Pues bien, para garantizar el éxito del contrato humorístico propuesto en su caracterización de los paisas, este periodista explota los efectos de connivencia lúdica, crítica y burlesca con la intención de provocar sentimientos de adhesión en sus lectores. Los ejemplos de connivencia lúdica están relacionados con los comentarios hechos en torno al teleférico y los íconos musicales y deportivos de Medellín, citados arriba.

---

<sup>6</sup> Para Charaudeau (2006) los efectos humorísticos de connivencia discursiva son de cuatro tipos: lúdico, crítico, cínico y burlesco. Los efectos de connivencia lúdica buscan una fusión emocional entre locutor y destinatario en la que los dos compartan una visión diferente de las incongruencias del mundo y las normas de valoración social; los efectos de connivencia crítica intentan hacer compartir al destinatario un ataque del orden pre-establecido denunciando sus valores negativos. Este ataque es de carácter particularizante y puede convertirse en una agresión al blanco de dicho ataque o crítica; los efectos de connivencia cínica buscan que los interlocutores compartan una desvalorización de los valores que la norma social considera positivos y universales; y los efectos de connivencia burlesca intentan descalificar al blanco del ataque minimizando su importancia.

Otro ejemplo de este tipo de connivencia lo constituye la acotación que hace el articulista con respecto a la presencia de los antioqueños por doquier:

*¿O a quién no le ha tocado en la universidad, en el trabajo o incluso en un partido de fútbol tener que aguantarse a un paisa que se cree lo mejor y a quien, en efecto, lo apodan "Paisa"? Porque esa es otra cuestión: siempre empiezan solos —"antioqueño no se vara", dicen ellos— y terminan multiplicándose como el ébola.*

Los efectos de connivencia crítica están presentes cuando se enfatiza el estereotipo negativo del antioqueño, mostrándolo como una persona que actúa fuera del marco de la ley. Veamos:

*Claro que hay que reconocer que son buenísimos para formar todo tipo de instituciones: desde equipos campeones de copas libertadores, pasando por sindicatos antioqueños, hasta las temidas empresas de cobro. Y siempre las forman de manera vilmente contestataria, haciendo mucha bulla y dejando sus pechos colorados al descubierto.*

Los efectos de connivencia burlesca, por otra parte, se ilustran a través de ejemplos en los que se minimiza la grandeza o importancia de los paisas pero se resalta la valluna. Estos comentarios reflejan también sentimientos de indignación y reproche contra todo lo relacionado con la cultura paisa, sea a nivel deportivo o económico como puede observarse en los siguientes casos:

*(1) El América de Cali lo estaba ganando todo en los años 80 y 90, y ellos [los paisas] crearon su rosca en la selección nacional y se la tiraron para siempre.*

*(2) Buenaventura siempre ha sido el principal puerto colombiano, pero ellos [los paisas] quieren construir uno mejor en Tribugá.*

Con relación a estos tipos de estrategias humorísticas, hay que señalar que no siempre fueron percibidas de la misma manera por los lectores del artículo de J. A. Valencia. Para un grupo de lectores o interpretantes, por ejemplo, estas manifestaciones discursivas constituyen una confirmación de una verdad conocida por todos y no una fabricación de una supuesta verdad con tintes humorísticos, como se puede ver en el siguiente comentario: *“Tiene mucha razón, los paisas no solo son inmamables sino que creen tener a dios por las guevas. Que se vayan todos esos paisas con su republica independiente que aquí no los necesitamos. Sobre las mujeres, son todas postisas hasta su habladito falsete y sospechoso.”*

Para otro grupo, los enunciados aparecidos en el texto de J. A. Valencia hacen parte de un plan de difamación de la cultura antioqueña, como lo muestra el comentario citado a continuación:

*no nos creemos los mejores somos los mejores de Colombia haci le duela a un caleño come mierda o al resto del pais, y espero que cuando cali termine de copiar la idea del metro no montes en el. jajajaaajajaja Y duelale al que le duela los paisas somos los mejores y dejen la envidia sijjjjjjj*

Para un tercer grupo de lectores, este tipo de caricaturizaciones simplemente provoca una polarización entre los colombianos y promueve sentimientos y pasiones incontrolables entre ellos, como se señala en el comentario citado a continuación: *“Es increíble que un país con tanta intolerancia existan este tipo de artículos. Ese es el problema de Colombia no aceptamos al que es diferente a nosotros, no respetamos ni valoramos la diferencia del otro. Es el colmo que se promueva el regionalismo de esa manera.”*

### **Actitudes discursivas reflejadas en los comentarios**

El análisis presentado hasta el momento de la actividad discursiva puesta en escena en el artículo de J. A. Valencia indica que este texto refleja un alto grado de subjetividad a pesar de su naturaleza delocutiva. Inicialmente, se ha señalado que el texto de este periodista presenta una valoración negativa del pueblo antioqueño. Después, se ha dicho que todos estos procesos valorativos pasan por el filtro de la emotividad, especialmente con conductas relacionadas con la rabia. Posteriormente, se ha ilustrado la aparente antipatía y rechazo por lo antioqueño en muchas manifestaciones enunciativas presentes en el texto de J. A. Valencia. También, se ha insistido en el propósito humorístico que subyace en el texto y se han descrito no sólo los posibles destinatarios del artículo sino también los procesos de connivencia discursiva empleados para articular la puesta en escena humorística planteada por el autor. Ahora, nos ocuparemos del análisis de las reacciones suscitadas tras la lectura del texto “Contra los paisas” y que fueron colgadas en la página Web de la revista *SoHo*.

Enseguida se describe esencialmente cómo se articulan las reacciones de los lectores del artículo “Contra los paisas.” La revista *SoHo* presenta un formato electrónico de comentario que contiene dos secciones (Ver Figura 2). En la primera, titulada *comentario*, la revista despliega un cuadrante en blanco para que el lector consigne sus comentarios si lo considera pertinente.

Nombre

Apellido

E-Mail

Ciudad

Comentario

CALIFIQUE MALO 1  2  3  4  5  BUENO

Figura 2. Formato electrónico de comentarios para los lectores de la revista SoHo

En la segunda sección, ubicada justamente debajo del cuadrante destinado para el comentario, la revista propone una escala numérica de valoración del contenido del artículo, a la que denomina *califique* y en la que aparecen los números del uno al cinco, acompañados de un pequeño círculo en la parte superior de cada numeral. En el extremo izquierdo de la escala, es decir delante del primer dígito aparece escrita la palabra *malo* en letras mayúsculas. Al lado derecho de la mencionada escala, inmediatamente después del quinto dígito se despliega la palabra *bueno*. El lector debe escoger una de las opciones si desea calificar el contenido del artículo.

De acuerdo a los datos suministrados por la página Web de la revista *SoHo*, un par de meses después de la publicación de los cuatro artículos que conforman la sección “Círculo de odios regional,” un total de 6278 personas los habían calificado y/o hecho algún tipo de comentario. En lo que corresponde al artículo “Contra los paisas,” solo participó un 7% del número de la citada población. La mayoría calificó el contenido del artículo de malo, tendencia que se mantuvo en los otros textos,

como puede observarse en las estadísticas proporcionadas a fines del año 2007 en la página electrónica de la revista *SoHo*:



El análisis de los comentarios seleccionados para este estudio, cincuenta en total, permitió agruparlos de la siguiente manera: (1) Personas identificadas con lo antioqueño, (2) personas clasificadas como anti-antioqueñas, (3) personas que censuran actitud de periodista o de revista y (4) personas que perciben intención humorística del artículo.

### **Simpatizantes de los paisas**

Este grupo incluye a aquellas personas que se definen como antioqueñas. Desconocen el contrato humorístico propuesto por de J. A. Valencia e interpretan la caricaturización de su cultura como una afrenta del pueblo caleño. En consecuencia, deciden tomar venganza y atacan al pueblo caleño con las mismas armas discursivas utilizadas por el articulista; es decir, vituperan la cultura vallecaucana con el objeto de resarcir su honor. Indudablemente, estas manifestaciones de repudio están dominadas por procesos de razonamiento emotivo antes que racional, cargadas de mucho resentimiento. Por lo tanto, pertenecen a conductas relacionadas con la rabia, la burla, el disgusto, la irritación y el odio.

(1) Veo que el escribió este artículo es caleño, que raro no tenemos nada en contra de los caleños, pero solo para recordarle un par de cositas. Cual es el

único cartel de droga vigente? ahh me acorde el del valle, ¿de donde es que es don diego y rasguño y jefes de que cartel? ah ya se del valle, y cual es la ciudad más insegura en la actualidad? fácil pues Cali, ¿quienes financian a las milicias e integrantes al margen de la ley en este momento? pues el cartel del valle. Solo para que no se les olvide, que en vez de criticar el pasado de nuestra región, y lo que estamos haciendo por acabar con todo lo malo, se preocupen por erradicar lo que todavía esta pasando en su región.

(2) Soy de Manizales, y por consiguiente de cultura "paisa", ..... que triste es ver a un caleño "maluco", "indio" que hasta del distrito de Aguablanca sera, diga cosas como esas.....o haber cuando un caleño cuando se inundan sale por la TV diciendo, como si lo dice un paisa " si tengo el agua al cuello, pero de esto vamos a salir porque somos "echaos pa lante".....no el caleño se queda esperando a que le lleguen las ayudas del gobierno, y mientras tanto a robar y a gaminar se dijo

Otra actitud que utilizan los defensores de la naturaleza antioqueña es burlarse de los caleños. Pare ello, se mofan de los problemas de inundación que sufren gran parte del departamento del Valle a causa de las lluvias que azotan la región. "PARCERO SABEMOS Q CALI ES CALI Y LO DEMAS ES LOMA.... PERO LO MAS BERRACO ES QUE LOMA ES LOMA Y LO DEMAS SE INNUNDA JA AJA."

También aprovechan apartes del texto de J. A. Valencia para parodiarlos y mofarse de los caleños. Uno de estos textos tiene que ver con la naturaleza de las mujeres de aquella región:

(1) *Las caleñas son como las flores... marchitas.*

(2) *Si señores, Cali es la sucursal del cielo, o gran verdad, pero se les olvido que el cielo es Medellín.*

Además de las actitudes de los antioqueños descritas arriba, éstos defienden el orgullo, nombre y honor paisa, que según su interpretación del artículo de J. A. Valencia, han sido mancillados por la cultura caleña.

A veces esta defensa se explicita a través de la exaltación de sus valores y costumbres, rayando en conductas chovinistas.

*(1) !! LOS PAISAS SON LOS MAS PUJANTES DEL PAÍS Y LOS MAS MODERNOS A LA VEZ*

*(2) ave maria hermano, que culpa tenemos nosotros de haber nacido en la mejor región de colombia y menos que seamos los que manejamos el pais o decime de donde sale la mayor parte de la energia de colombia y en que lugar esta la mejor maya vial del pais , o los mejores servicios publicos y cuales fueron los mejores alcaldes y gobernadores del pais y de donde es ese berraco de uribe no sera mas bien que les duele en el alma el no ser antioqueños y berracos como nosotros y tener que depender tanto de esta tierra que no necesita de nadie pero de la que todos dependen.*

En otras oportunidades, se realza o engrandece ciertos íconos urbanos, culturales o cívicos de su cultura antioqueña, pero se vitupera, subvalora o ataca los íconos de la cultura valluna. Veamos:

*(1) a y se me olvidava preguntarles sera que en este momento podra ser mas seguro cali que medellin? porque no revisas los indices de violencia y comparas*

*(2) RESPETE DEGENERADO, aca producimos mas del 18.5 del PIB, sin esos "fastidiosos" aguantarian hambre manada de mantenidos, aca sacamos el cafe, el banano, las florez, los textiles... todo lo que genera platica para que sus hijos estudien.*

### **Detractores de los antioqueños**

Este grupo, a diferencia del anterior, ve un reflejo fidedigno del antioqueño en el texto de J. A. Valencia; es decir, ignora la intención humorística de la caricaturización hecha de los paisas. Los integrantes de este grupo se dedican a ponderar positivamente el contenido del artículo (*“Simplemente muy buen comentario”* y *“Excelenticimo el comentario, siempre se aprende más de la raza y cultura paisa”*) y a corroborar lo dicho por el periodista caleño (*“tiene mucha razón”* y *“jaja se dice todo”*).

Otras personas sugieren que J. A. Valencia fue benévolo en la caracterización hecha de los paisas. Comentan que *“le faltó mucho”* por decir en su artículo; hecho por el cual, se atreven a incluir otras valoraciones desfavorables en contra de los antioqueños. En una de ellas se señala, por ejemplo, que *“[el antioqueño] es el alimentador por excelencia de todos los prostíbulos de Colombia”* y termina su comentario con el siguiente sarcasmo: *“felicitaciones paisas....cachones jaja.”* Otro individuo denigra de esta cultura indicando que *“los paisas, salieron de los pobres, ladrones, y clase recicladora de España, cuando llegaron a conquistar a Colombia”* y los maldice sarcásticamente así: *“con mucho cariño para los paisas h.....”* Alguien difama también a los antioqueños diciendo que ellos *“han hecho de todo solos... hasta el narcotráfico y las drogas que nos tienen tan mal puestos en el mundo,, no se sientan orgullosos de ser de la tierra de los traquetos, la bala, las comunas, las modelos estupidas y brutas y las drogas, y su desangre a la capital del país.”* Finalmente, una persona se lamenta por que *“la revista [SoHo] le dé tan poco espacio, por que para hablar de la mala imagen que dan los paisas en ellos mismos y en el extranjero harían falta muchas ediciones.”* Como puede observarse, los representantes de este grupo parecen estar dominados por sentimientos de repudio, aborrecimiento y menosprecio por la cultura antioqueña.

### **Censuradores del periodista y de la revista**

Este grupo comprende los comentaristas que desconocen el carácter humorístico del artículo y se dedican a repudiar y calificar negativamente el contenido del artículo (“*El verdadero problema de este artículo, es que está escrito con odio, y no con burla*” y el “*Artículo [es] mediocre (mejor dicho, malo)*”). Incluye aquellos comentaristas que censuran la actitud asumida por el periodista J. A. Valencia y lamentan el tiempo invertido en la lectura del texto en cuestión: (“*Solo puedo decirle al que escribió esto, que lamento haber perdido 5 minutos de mi vida leyendo esta basura. Deja el rencor y haz algo constructivo por el país; de lo contrario, mejor solo callate*”). También pertenecen a este grupo los comentaristas que critican la actitud de la revista *SoHo* por contribuir a la confrontación regional y a la desintegración nacional, como lo ilustra el siguiente texto:

*No solo es suficiente que el país esté dividido por la falta de colombianismo y que sepamos muy poca de la cultura de nuestro país para que una revista tan importante y que antes parecía sacar méritos para ser comprada y leída se preste para que sean resaltados solo las cosas negativas de nuestra diversidad cultural y provocar el tira y hale de sus lectores de diversos lugares...me parece solo falta de patriotismo del que lo permite y lo escribe y esto demuestra el poco afecto al país que nos ha dado todo...Creo que hay cosas más positivas por resaltar que negativas y que bueno que cada quien se sienta orgulloso de su ciudad pero no debemos olvidar que somos parte de un todo llamado Colombia y no es necesario tener que compararse con las demás para saber si somos mejores que otros, si todos somos únicos la comparación sobra...*

La mayoría de estas reacciones tienen una motivación ética y reflejan estados emotivos relacionados con la rabia, la tristeza y el desencanto o desilusión.

### **Reconocedores de intención humorística del artículo**

Sólo dos personas del corpus analizado perciben el carácter humorístico del texto “contra los paisas.” Una de ellas escribe que el artículo “*hay q verlo d manera comica ... como una forma d reirse d nosotros mismos.*” La segunda reconoce que “*me reí montones, especialmente eso de ‘mujer ensiliconada y de acento sospechosamente inocente’*” y anota que lo hecho en la revista “*SOHO es DIVERSION*”, refiriéndose, indudablemente, a los cuatro artículos incluidos en la sección “Círculo de odio regional.” Este mismo comentarista termina recomendando a los escritores de la sección de comentarios electrónicos de esta revista que “*si quiren hablar de politica, conflictos, reconciliacion, la paz del mundo etc, VAYANSE A EL TIEMPO.COM!!!!*”

### **Conclusiones**

Este trabajo ha permitido explorar diversas reacciones suscitadas por la publicación del periodista J. A. Valencia. Al respecto, este articulista explica que esta multiplicidad de interpretaciones se debe al hecho de que “la gente se apresura y juzga de acuerdo a la primera impresión, sin medir el contexto dado”. También, sugiere que este fenómeno se genera “por [...] leer estos artículos sin que el lector esté contextualizado, [lo cual] puede generar reacciones como las que se derivaron de dicho especial”. Igualmente, concluye que:

El colombiano promedio se toma la vida muy en serio, y que me dio mucha lástima encontrarme con que este ejercicio de palabras sirvió para medir cuán provincianos somos todavía. Una diatriba contra una gran ciudad, en ninguna parte del mundo, produce semejante reacción y consecuentes opiniones rayanas en lo escandaloso. Una diatriba contra Nueva York, París, Londres o Buenos Aires no hace que su gente se levante en masa, pero, irónicamente, una contra Chigorodó o Puerto Tejada, sí. Y tristemente se demostró que acá, en Colombia, todos somos Chigorodó o Puerto Tejada.

Este trabajo ha puesto de manifiesto también el manejo de las identidades regionales. Tanto en el artículo de J. A. Valencia como en los comentarios analizados, se pueden encontrar “un cierto número de índices” implícitos o no que revelan la identidad de los interlocutores que participan en los actos enunciativos analizados aquí. Estos índices o rasgos identitarios han servido para que cada grupo regional defina o revele su posición con relación a su propia cultura y a la cultura rival. En este sentido, cada grupo cultural, sea caleño o antioqueño, ha resaltado sus diferencias con relación al otro, ha defendido su idiosincrasia, y/o ha desconocido la grandeza del otro.

Sin lugar a dudas, esta investigación ha puesto al descubierto la co-existencia entre emoción y enunciación. Todos los actos enunciativos objeto de este estudio, imaginarios como acontece en el texto de J. A. Valencia o sinceros como sucede con las reacciones publicadas en contra y/o a favor del documento anterior, giran básicamente en torno a la rabia o la ira. Este trabajo ha permitido develar cómo los lectores del artículo “Contra los paisas” han prevalecido la emoción a la razón. Debido a esto, los actos enunciativos plasmados en los comentarios escritos por ellos reflejan primordialmente estados emotivos negativos como el odio, el menosprecio, el rechazo y el insulto, para mencionar algunos.

Aunque, públicamente, el autor no ha expresado sus reacciones a favor o en contra de los comentarios escritos en torno a su artículo humorístico, en las repuestas que proporcionó en la entrevista electrónica que contestó se puede observar el asombro que le ha causado el gran número de comentarios colgados en la página Web de la revista *SoHo*. Al respecto, anota: “en todo caso, y a título personal, sí esperaba la consecuente reacción, pero no imaginaba que fuera a ser tan drástica y tan alienante”. Ríos (2008), otro de los periodistas entrevistados anota lo siguiente: “la verdad que nunca imaginé una reacción de tal magnitud. Acá en la revista en los consejos de redacción hablamos sobre el tema y quedamos

aterrados de cómo se podían tomar a pecho un artículo humorístico, retórico y que solo quería generar risa entre las diferentes comunidades.”

## **Referencias**

Chacón Fuertes, F. (1986). Estereotipos regionales de los madrileños. *Papeles del Psicólogo*. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=266>

Charaudeau, P. (1992). *La grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

Charaudeau, P. (2007a). Des catégories pour l'humour. In *Questions de communication*, 10, 19-41.

Charaudeau, P. (2007b). Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, Tome 4 “Langue(s), discours”, L'Harmattan, Paris.

Cifuentes, L. C. (2007). Ilustraciones de los artículos en “Círculo de odio regional.” *SoHo*: 92-103.

García Mejía, H. y Solórzano Sánchez, L. F. (1992). *Manual del paisa*. Medellín: Edilux.

Parret, H. (1986). *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta a discurso de la subjetividad*. Ed Buenos Aires Edicial.

Ríos, A. (2008). Cuestionario contestado por vía correo electrónico.

Valencia, J. A. (2007a). Contra los paisas. In *SoHo*, 91, 100.

Valencia, J. A. (2007b). Cuestionario contestado por vía correo electrónico.

## Anexo A: Contra los paisas, de J. A. Valencia

HUMOR



### Contra los paisas

Por Juan Andrés Valencia (caleño)

#### MIS REPAROS CONTRA LOS NACIDOS EN

Antioquia se deben, entre otras cosas, a que se parecen mucho a los frisoles que tanto les gustan: en medio de su berraquera son blandos como el grano y cuando se juntan en abundancia se "hogan" en su caldo de arribismo gaseoso. Y es precisamente esa falsa creencia de que són la última garra de la frijolada lo que más detesto. ¿Ejemplos? Muchísimos, como el hecho de hacernos creer al resto de colombianos que a ellos les iría mejor si se independizaran, según lo sugerían cuando impulsaron aquella estéril campaña de su Antioquia Federal.

Y la embarraron cuando decidieron colonizar el Viejo Caldas. ¿A quién se le ocurre esparcir

semillas en un terruño feo, frío y faldudo? Semejante comportamiento, por supuesto, ya estaba dejando entrever la idea que ellos tienen de desarrollo urbanístico: ¿cómo pueden considerar emblemático al Edificio Coltejer, un bloque de cemento que simula tener una tienda de camping en el último piso y un poncho largo y desteñido que lo cubre? Además, es el colmo que se enorgullezcan de su ascensor acostado que moviliza a miles de paisas enlatados (la versión criolla de un tarro de Campbell's Mondongo) y, sobre todo, de la estación construida en el Parque de Berrio, justo encima de una escultura de Fernando Botero. Por simple ley de transitividad se debería cambiar ese muy común dicho de las tierras de Montecristo según el cual "yo soy tan paisa que nací en el Parque de Berrio", por el de "yo soy tan paisa que nací debajo del culo fofó de una gorda de Botero".

Lo peor es que se exalten por un par de "paisas notables" en el exterior, como Juanes y Camilo Villegas. El primero es aclamado por letras tan profundas como "tu piel tiene el color de un rojo atardecer" y el mayor logro del segundo, nuevo arrendatario de la fama, es tirarse al piso como una lagartija al acecho y estar en el puesto 57 del ranking del PGA Tour. Pero bueno, ahí están los dos, dándose el roce internacional, solo porque siempre tiene que haber paisas en todos lados. ¿O a quién no le ha tocado en la universidad, en el trabajo o incluso en un partido de fútbol tener que aguantarse a un paisa que se cree lo mejor y a quien, en efecto, lo apodan "Paisa"? Porque esa es otra cuestión: siempre empiezan solos —"antioqueño no se vara", dicen ellos— y terminan multiplicándose como el ébola. Montan su empresita tiránica con mucho "éxito" y se dedican a fastidiar a quien no sea de allá o, lo que es peor, ni los contratan.

Claro que hay que reconocer que son buenísimos para formar todo tipo de instituciones: desde equipos campeones de copas libertadores, pasando por sindicatos antioqueños, hasta las temidas empresas de cobro. Y siempre las forman de manera vilmente contestataria, haciendo mucha bulla y dejando sus pechos colorados al descubierto. No de otra forma se explica su afán competitivo y de protagonismo a mansalva. El América de Cali lo estaba ganando todo en los años 80 y 90, y ellos crearon su rosca en la selección nacional y se la tiraron para siempre. Buenaventura siempre ha sido el principal puerto colombiano, pero ellos quieren construir uno mejor en Tribugá. Las caleñas son como las flores, pero ellos tuvieron que crear la cultura de la mujer ensiliconada y de acento sospechosamente inocente.

Podría seguir escribiendo mil razones más por las que los paisas se me hacen insufribles. Pero si hay algo que no puedo dejar pasar por alto y es la tristeza de que los habitantes del norte de mi departamento también se crean paisas. Y a lo mejor lo son, pues sus genes los delatan: allá está enclavado el Cartel del Norte del Valle, de donde han salido los peores bandidos de los últimos años.

## **3.2**

# **ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PROMOVER LA MOVILIDAD SOCIAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL**

Dalia Reyes Valdés

*Escuela Normal Superior de Coahuila*

María Eugenia Flores Treviño

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

Durante los talleres de reflexión del discurso docente, tanto los profesores en formación como los titulares tienen problemas para responder a las preguntas ¿cómo involucras tu discurso en la planeación de la clase? o ¿qué papel juega tu discurso en el manejo del aula y la generación de ambientes de aprendizaje? Hablar es un acto automatizado para el ser humano, pero al ser docente se le exige un alto grado de conciencia sobre lo que dice, cómo lo dice y, sobre todo, para qué lo dice.

Hay múltiples respuestas a la tercera pregunta. Como resultado del avance de la tesis *La escuela secundaria como reguladora de los factores discursivos correlativos entre disponibilidad léxica y prospectiva de movilidad social*, se aborda la referente a otorgar herramientas a los estudiantes para que aspiren a una vida mejor, es decir, con el propósito de incentivar la prospectiva de movilidad social. La correlación se establece porque uno de los objetivos en la educación secundaria es formar un individuo cuyo perfil de egreso implique, en primer término, el dominio de las

habilidades lingüísticas para la competencia laboral, la resolución de problemas y el respeto a las ideas diversas (SEP, 2017).

No es un tema banal, porque el único acercamiento real de los estudiantes con la oportunidad de acceder a una perspectiva profesional se da en el salón de clases, a pesar de que en nuestro país las falencias educativas muestren poca eficacia en la construcción aspiracional, entre otras razones por la siguiente:

el marco de la problemática educativa y lingüística no es exclusivo de cada ámbito y sí enteramente social. La valoración que recibe la educación en México -donde sus productos no resuelven en el corto plazo las necesidades inmediatas- o la falta de conciencia lingüística -en un lugar donde la prioridad para la mayoría es la satisfacción de los insumos básicos- son consecuencia del contexto social, alimentado a su vez por la ideología nacional (Acosta, 214, p. 18).

El discurso docente se edifica a partir de la normatividad en la cual se formó la persona, de las propias representaciones individuales y, sobre todo, debería hacerlo a partir de la escucha de sus estudiantes. El lenguaje, dice Lomas (1999), constituye una posible fuente de desigualdad social porque los hablantes, aunque en teoría iguales ante las lenguas, en el uso son diferentes.

Escuchar a los estudiantes ayudará al profesor en la comprensión de una realidad vigente y diversa en su grupo; a partir de ello, será posible adecuar las estrategias para la enseñanza de la lengua según la cotidianeidad de sus actores. Esa heterogeneidad es “un espejo de la diversidad lingüística y cultural (y de la innegable desigualdad social) de las sociedades en las que se inserta” (Lomas, 1991, p. 201).

Si dentro del aula la lengua se aprende según los propósitos de los planes y programas, fuera de ella deberá convertirse en un arma no solo de supervivencia,

sino de avance. La exclusión social que otorgan las variedades ilegítimas (Bourdieu, 1998) no es natural, sino adquirida y ficticia, por lo tanto, el profesor tiene en su discurso la posibilidad de convertir a cada uno de sus estudiantes en actores protagonistas de la escena social en donde les tocará actuar.

### **Discurso docente y movilidad social**

Si en el aula las diferencias en edad, cultura y trayecto a menudo elevan una barrera entre profesor y estudiantes, las estrategias mediadas por el discurso pueden convertirse en una oportunidad para el andamiaje y la reconceptualización, con la finalidad de “añadir significados alternativos, pero sin negar la validez a los significados que los estudiantes aportan a la escuela...Lo que realmente importa no es de quién es el andamiaje, sino de quién es la visión del mundo” (Cazden, 1991, p. 132).

Cazden (1991) considera dos mundos interactuantes en el aula, sin embargo, aquí se reconoce una multiplicidad mucho mayor: no solo se detecta el mundo oficial y el de las culturas interactuantes, porque en ambos hay otros universos que aportan elementos para la conformación ideológica con las procedentes representaciones particulares, lo que da como resultado un bucle léxico sin inicio ni fin determinados.

El discurso docente como herramienta estratégica para promover la prospectiva de movilidad social en alumnos de secundaria requiere ser reflexivamente dirigido por su emisor para lograr un *momento discursivo*, categoría conceptual desarrollada para este artículo. En él deberán de conjugarse, necesariamente:

- 1) Conocimiento disciplinar y programático.
- 2) Exploración previa de la realidad léxica de los estudiantes y sus representaciones.

- 3) Reflexión sobre el propio discurso.
- 4) Construcción de conversaciones guiadas implícitas en la microplaneación.
- 5) Detección de elementos comunes entre ambos actores áulicos.
- 6) Conciencia plena del propósito docente.

El profesor de español formado en Escuelas Normales egresa con la habilidad para la emergencia en el plan de clase: las adecuaciones a su esquema de planeación no se hacen por ciclo escolar o reforma curricular, sino conforme a la necesidad de cada estudiante en cada sesión y de acuerdo con las circunstancias. Es importante recordar que la lengua en la escuela secundaria no se enseña ya como regla gramatical, sino como una “aplicación” mental para la construcción de conceptos.

La reconceptualización es un rubro estratégico para la percepción de la movilidad social. Según Vélez, Campos y Fonseca (2012) “la movilidad social percibida importa, dado que son los factores psico culturales y no los económicos los que influyen en el estado de bienestar de las personas” (p. 41); además, se otorgarán elementos para que el alumno sea consciente de las diferencias intergeneracionales -de una generación a otra- como intrageneracionales -sobre sí mismo- en un inobservable proceso mental (Cazden, 1991), del cual el docente solo percibe sus manifestaciones.

Cuando el estudiante se percata sobre la posibilidad dinámica de los conceptos y su repercusión en las decisiones de facto que se pueden tomar a partir de ello, se encontrará lo suficientemente motivado para el autoaprendizaje y, por ende, la automotivación. Sobre esto, en enfoque sociocultural observa una estructura integral eficiente (Figura 1).



*Figura 1.* Flujo de la motivación desde el enfoque teórico sociocultural. Esquema de Díaz y Hernández (2010, p. 55).

Díaz y Hernández (2010) consideran que este proceso es clave la transición del aprendizaje mediado a la autorregulación, porque implica la recreación autónoma de los sistemas motivacionales. Organizan, además, los factores motivacionales dentro del aula, mismos que el profesor debería tener en cuenta al diseñar su plan de clase (Cuadro 1); estos factores derivan en los elementos empáticos sobre los cuales se insiste en este artículo.

*Estrategias discursivas para promover la movilidad social en la clase de español*

La motivación en el aula depende de:	
Factores relacionados con el alumno	Tipo de metas que establece Perspectiva asumida ante el estudio Expectativas de logro Atribuciones de éxito y fracaso Estrategias de estudio, planeación y automonitoreo Manejo de la ansiedad Autoeficiencia y autoconcepto
Factores relacionados con el profesor	Actuación pedagógica Manejo interpersonal Mensajes y retroalimentación que da a los alumnos Expectativas y representaciones Organización de la clase Comportamientos que modela Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos
Factores contextuales	Valores y prácticas de la comunidad educativa Proyecto educativo y currículo Clima de aula e institucional Influencias familiares y culturales
Factores instruccionales	La aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación Tipo de situaciones didácticas en que participan los estudiantes.

Cuadro 1. Factores involucrados en la motivación y el aprendizaje según Díaz y Hernández (2010, p. 60)

### **La microplaneación y los objetivos de la escuela secundaria**

Abordar la escuela secundaria como detonante léxico para la prospectiva de movilidad social se funda en la certeza de que el ambiente educativo, en general, y el profesor, en particular, siguen ejerciendo influencia significativa en la conformación de disponibilidad léxica, porque más allá de la imagen sociopolítica del docente, este sigue siendo un modelo para sus alumnos (Reyes, 2018).

El sistema de comunicación escolar es un medio problemático en donde interactúan el lenguaje de curriculum, de control y de identidad personal, dice Cazden (1991), mismos que coinciden con los discursos de la macroplaneación — planes y programas—, mesoplaneación —la normatividad aterrizada en las escuelas— y la microplaneación —los acontecimientos discursivos en el aula. Sobre

lo microestructural, Díaz y Hernández (2010) agregan la necesidad de un discurso docente coherente, comprensión aquí ampliada no solo a los contenidos y el nivel, sino a la compenetración de un contexto expresado mediante el léxico de sus estudiantes.

Sin demeritar los acontecimientos lingüísticos durante la educación preescolar y primaria, en este estudio el tránsito por la escuela secundaria se considera determinante para la construcción léxica de un individuo, porque es una etapa cuando el joven ha desarrollado habilidades suficientes para operacionalizar relaciones abstractas:

Una educación lingüística debe ayudar a los alumnos y a las alumnas no sólo a mejorar sus usos del lenguaje sino también a adquirir una conciencia crítica de las desigualdades socioculturales [...] y una voluntad de *cambiar la vida*, como escribiera Arthur Rimbaud [...] También a adquirir una conciencia crítica sobre el papel que en ocasiones desempeña el lenguaje en la creación y el mantenimiento de las desigualdades socioculturales contribuyendo de esta manera a la emancipación de las personas con respecto a las servidumbres de una sociedad injusta e insolidaria (Lomas 1999, p. 244).

La alusión a Freire y Macedo (1987) en la cita anterior es evidente: en sus implícitos se encuentra la propuesta sobre acciones pedagógicas radicales para que los estudiantes capitalicen -no padezcan- su propia realidad. La razón por la cual este documento profundiza en el impacto que tienen los discursos educativos en el imaginario social de los mexicanos responde a que los jóvenes que acuden a las escuelas han conformado sus ideas de lo social fundadas, prioritariamente, en lo siguiente:

- i. Aunque la educación es laica, la población mexicana sigue afectada por el ideario de la pobreza como un vínculo directo con la eternidad; ser pobre es un rasgo de dignidad que debe de ser exacerbado en todas sus expresiones. Ambicionar una mejor posición económica acaba por ser entre criticable y pecaminoso.
- ii. Los valores que legitiman los medios de comunicación están más apegados a la ejecución de un milagro que a la estimulación de actuar para lograr algo. Proliferan los programas en donde las personas pobres, por tanto, buenas, resuelven sus problemas por intervención divina.
- iii. Los acontecimientos culturales que legitiman los medios no están apegados a la teoría educativa que busca la globalización, el pensamiento crítico y completo; en realidad magnifican un hecho particular que tiende más a lo escandaloso que a lo constructivo.
- iv. La violencia y la autoagresión como seña de valentía.
- v. La superestructura jurídica estimula los acontecimientos “emergentes” entre los jóvenes al dotar, por ejemplo, de mucha mayor protección legal, institucional y moral a las menores embarazadas que a las que no se embarazan durante sus estudios.

Las acciones académicas que impulsan las afirmaciones anteriores consisten en asumir esos imaginarios sociales como incontrolables y convertirlos en punto de partida para la construcción de otras figuraciones que impliquen nuevas expectativas de interacción social. La escuela es un espacio viable de estimularlas si se controlan los discursos que al interior se utilizan para formar al estudiante.

### **Estrategias discursivas para la clase de español**

El plan de clase es fundamental para el logro educativo: no solo contiene la dosificación espacio-temporal de los contenidos, sino que es una oportunidad para echar a andar la maquinaria educativa con todos sus propósitos. La clave estratégica para mediar con el discurso radica en la microplaneación.

La microplaneación es la posibilidad de facto para alcanzar los propósitos formativos de los individuos de acuerdo con un proyecto nacional y un objetivo personal; es entendida como el tercer estrato de un proyecto educativo de estado. La macroplaneación corresponde a los planes y programas; la mesoplaneación, a la regulación que permite implantarlo en la sociedad.

Los propósitos educativos para el español, de acuerdo con el enfoque vigente (SEP, 2017) se dividen en didácticos y comunicativos; los primeros corresponden a los aprendizajes esperados y los segundos a la práctica social del lenguaje. Hay un tercero en juego que, desde la perspectiva de la filosofía educativa, sería indispensable para completar la dimensión ética de la escuela como institución: el propósito docente.

El propósito docente sería un implícito transversal emanado de su formación como profesional, su constructo como persona y su compromiso como transformador social. Es este -más que los aprendizajes esperados y la práctica social desde el aula- el que impactará en la actitud del estudiante hacia el lenguaje como agente de cambio, atendiendo a lo que piensa Tusón (1993) sobre formas actitudinales concretas y diversas respecto de las variedades que se usan en su entorno.

Las estrategias aquí propuestas -guiadas por el enfoque socioformativo- tienen como pre requisito la plena conciencia docente de lo anterior, así como de la realidad vigente de sus estudiantes. Tanto profesor como alumno entablarán una

relación de poder desde su discurso para “convencer, ser aceptados, ser creídos” (Tusón, 1993, p. 60), y se encaminan para acompañar al alumno de secundaria en un trayecto de reconocimiento binario sobre lo que se quiere obtener (reconocimiento) como lo que se desea evitar (exclusión y rechazo).

En enfoque socioformativo (Tobón, González, Salvador y Vásquez, 2015) se conforma por las etapas de sensibilización, conceptualización, activación y evaluación; aquí se plantean actividades para la primera etapa. Está basado, como su nombre lo indica, en la socialización de los conocimientos individuales para alimentar el aprendizaje grupal.

Los esquemas cuentan con un apartado bajo la etiqueta “momento discursivo”, concepto operativo propuesto para este artículo y entendido como la intervención del docente en una conversación guiada, aparentemente improvisada, construida a partir de los insumos obtenidos por instrumentos o técnicas docente aplicadas en el aula. En este caso, todos los momentos discursivos tienen como objetivo estimular el acrecentamiento de la prospectiva de movilidad social.

### **Estrategias desde la evaluación diagnóstica de disponibilidad léxica**

En coincidencia con Díaz y Hernández (2010) las estrategias que capitalizan las representaciones y el autoconcepto del estudiante permiten recabar un corpus léxico de los estudiantes que aportará elementos temáticos, direccionalidad y referencia para los instrumentos de evaluación formativa, es decir, aquella que busca reorientar al estudiante para que alcance el propósito esperado, pero sin desconocer el avance.

La encuesta estandarizada para obtener índices de disponibilidad léxica (IDL) es un instrumento pertinente para la evaluación diagnóstica en la clase de español y la detección de la construcción prospectiva sobre movilidad social. Para este

avance de tesis se desarrollaron centros de interés particulares que permitieron conocer tanto las representaciones léxicas como el autoconcepto.

El formato del Cuadro 2 corresponde al aplicado para recabar el corpus IDL con estudiantes de escuela secundaria, tanto pública como privada. Aunque la finalidad del estudio mencionado fue con miras a un estudio longitudinal durante el trayecto en la escuela secundaria, el docente de español puede aplicarla al inicio del curso como punto de partida para a) conocer los intereses de sus estudiantes, b) detectar situaciones atípicas que podrían ser detonantes de problemas individuales, c) generar empatía discursiva con sus estudiantes y c) acrecentar el léxico encaminado a la prefiguración de movilidad social.

**ENCUESTA PARA CALCULAR EL ÍNDICE DE DISPONIBILIDAD LÉXICA.**

Proyecto de Investigación: La escuela secundaria como reguladora de los factores correlativos entre disponibilidad léxica y espacio social.  
Aplicada por: M. Dalía Reyes Valdés. Doctorado en Filosofía con acentuación en estudios de la educación; ENSE-UANL

Localidad: \_\_\_\_\_ Escuela: \_\_\_\_\_  
Turno: \_\_\_\_\_ Nivel: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo: Femenino ( ) Masculino ( )

**INSTRUCCIONES:** Anota, durante 3 minutos) todas las palabras que recuerdes en relación con el Centro de Interés señalado. Tienes 3 minutos para cada Centro de Interés

LA CIUDAD	LA CASA	PROFESIONES	ACTIVIDADES QUE HARÉ	EMPLEOS QUE OCUPARÉ	VOY A VIVIR EN	ASÍ SOY EN COMPARACIÓN CON LOS DEMÁS
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

**Cuadro 2.** Encuesta de obtención IDL con centros de interés desarrollados *ad hoc* para conocer elementos pre figurativos de movilidad social.

En la Tabla 1 se muestran los 10 vocablos más utilizados por los estudiantes; en consecuencia, se ofrece como insumo al profesor para desarrollar actividades que enriquezcan o reconceptualicen la visión de los alumnos sobre cada tema a través de conversaciones guiadas o materiales de lectura.

Tabla 1.

Los primeros 10 vocablos más utilizados por los estudiantes de la escuela secundaria por centro de interés.

ID	LA CIUDAD	PROFESIONES	LA CASA	EMPLEOS QUE OCUPARÉ	VOY A VI- VIR EN	ACTIVIDADES QUE HARE	ASÍ SOY EN COMPARACION CON
1	edificio	doctor	baño	doctora	parís	viajar	feliz
2	casa	maestro	puerta	maestra	mansión	trabajador	alto
3	carro	ingeniero	televisión	chef	canadá	estudiar	enojón
4	escuela	policia	mesa	veterinaria	españa	domir	alegre
5	persona	abogado	cocina	ingeniero	japón	comer	inteligente
6	calle	arquitecto	patio	doctor	playa	jugar	amigable
7	árbol	bombero	silla	policia	argentina	bailar	divertido
8	parque	licenciado	sillón	licenciada	cdmx	futbol	amable
9	tienda	veterinario	ventana	arquitecto	italia	correr	bueno
10	contaminación	médico	cama	maestro	francia	cantar	risueño

En la Tabla 2, en contraste, se muestran los vocablos atípicos, es decir, utilizados por un informante en particular y que pueden ser una alarma de situación social conflictiva. Atender la diferencia desde el aula es una alternativa a canalizar a los departamentos sicopedagógicos ya que, sobre todo en la escuela pública, no son áreas suficientes para la atención de poblaciones masivas.

Tabla 2.

Selección de informantes con vocablos atípicos en encuesta IDL. La identificación izquierda corresponde a I: informante, M o F: masculino o femenino; el número es el consecutivo de la muestra.

IM1 loco, tonto, arriesgado, valiente, asombroso.
odio, amor, edificio, tristeza, asesinato, secuestro, violación, traficante, persona, tráfico, empresa, centro-comercial, noticia, departamento, limosnero, comida, IM2 niño, parque.
asesina, creadora, inventora, artista, ranchera, bibliotecaria, militar, gobernadora, policía, profesora, heroína, bombera, rescatista, música, veterinaria, actriz, IF1 cineasta, pilota.

Un modelo esquemático para la planeación de la clase, basado en el enfoque socioformativo, se presenta en el Cuadro 3 en donde se están utilizando recursos discursivos en la etapa de sensibilización -la apertura- para el acrecentamiento del léxico encaminado a ampliar el conocimiento del estudiante sobre los temas investigados. El profesor puede desarrollar los centros de interés que le sean útiles.

El tema de la entrevista es viable para el acrecentamiento de léxico respecto de los centros de interés Profesiones, Actividades que haré, Empleos que ocuparé. Como se ve en el corpus del avance de tesis, los vocablos aluden a carreras genéricas que pueden reconceptualizarse - a partir de la charla con un especialista- con estudios dirigidos a las habilidades específicas de cada alumno.

Estrategia discursiva: corpus de IDL	Ambito: Estudio	Tema: Entrevista con una persona de la comunidad
Acción del docente		Acción del estudiante
Elige, lleva a la escuela y entrevista a una persona cercana a la comunidad educativa cuyo logro académico represente movilidad intergeneracional e intrageneracional	Responden preguntas guiadas con acompañamiento docente sobre: ¿Qué similitudes tiene conmigo o con algún miembro de mi familia? ¿Podría lograr lo que el entrevistado logró? ¿Qué camino seguiría para lograrlo? ¿Qué recursos existen para lograrlo?	
<b>Momento discursivo</b>	El docente construye un discurso a partir de las respuestas de los estudiantes aportando elementos emergentes para dar a conocer a los alumnos las instancias, los recursos y las herramientas para el logro académico, social y económico.	

Cuadro 3. Estrategia de sensibilización a partir de IDL obtenido para acrecentamiento de vocablos sobre profesiones y empleos.

En el segundo ejemplo (Cuadro 4) se aprovechan los vocablos atípicos localizados (loco, tonto, asesino) y se alude a sus representaciones, al autoconcepto y la autoestima. La actividad para la sensibilización los retoma para una conversación aparentemente incidental guiada por el discurso docente planeado.

<b>Estrategia discursiva: corpus de IDL atípicos</b>	<b>Ambito: Participación social</b>	<b>Tema: Historias familiares</b>
Acción del docente		Acción del estudiante
Arriba al aula con una conversación aparentemente incidental sobre una situación familiar real que involucre a personas/anécdotas de comportamientos fuera de la rutina con finales exitosos (Vg: un tío que vendió sus dibujos para pagar el transporte escolar). Finaliza con preguntas de reflexión.		Responden libremente a preguntas ¿Estaba loco mi tío? ¿Se puede tener éxito con una actividad que no es común? ¿Ustedes que harían con una habilidad diferente a la mayoría? ¿Por qué le dicen “loco” a quien hace algo diferente a la mayoría? ¿Conocen a algún “loco” con éxito?
<b>Momento discursivo</b>	El docente construye un ambiente de aprendizaje a partir del manejo del aula mediado por un discurso que involucra historias exitosas de personas atípicas que normalmente serían excluidas.	

**Cuadro 4.** Actividad de sensibilización -apertura de clase- para estimular a los estudiantes a exponer de forma oral sus situaciones particulares.

Una característica particular de los corpus léxicos comparados entre escuela pública y privada es que en la primera hay un número mucho mayor de vocablos alusivos al servicio social. En Perú se realizó en 2010 un estudio sobre los rasgos de percepción de la movilidad social entre estudiantes excluidos que lograron una beca para realizar estudios superiores. Además de convertirse en un modelo posible de movilidad, se descubrió una orientación colectivista traducida en función del beneficio de la comunidad gracias a un sentido desarrollado de la conciencia social (Cuenca, 2012).

### **Estrategias a partir de los registros discursivos**

El clima en el aula es una condición para el logro de los propósitos docentes. Los ambientes de aprendizaje exitosos suelen ser aquellos que implican la práctica social de los estudiantes en sus diferentes ámbitos de acción: familiar, amistoso y escolar.

Trabajar con diferentes registros discursivos abre una doble oportunidad para el estudiante porque se le permite mostrar habilidades múltiples y legitimar sus usos

léxicos como válidos. Sus formas comunicativas usuales en la práctica cotidiana, normalmente rechazadas en el ambiente escolar, estarán ocupando un lugar válido en la clase y eso le permitirá sentirse incluido en el espacio discursivo que es el salón de clase.

En el Cuadro 5 se trabaja con registros de diferente nivel sobre una situación cotidiana. El clima en el aula será distendido y preparará a los estudiantes para mejorar su actitud sobre la lengua con la finalidad de que acceda, voluntariamente, a conocer las diferentes formas comunicativas para alcanzar logros sociales.

Estrategia discursiva: corpus de IDL atípicos	Ambito: Participación social	Tema: Carta formal
Acción del docente		Acción del estudiante
Inicia la clase con una anécdota familiar sobre comunicación personal mediante recados dejados en casa, enviados en físico o via redes sociales haciendo énfasis en alguna confusión generada por el léxico utilizado.	Redactan tres breves textos solicitando el mismo permiso a su amigo/amiga, su tutor/tutora, al director/directora de la escuela. Ellos elegirán el registro e indicarán en el papel a quién va dirigido. Los intercambiarán entre sus compañeros para terminar la fase con la siguiente reflexión: ¿cuántas formas diferentes existen de comunicar algo? ¿qué ventajas tiene conocer más de una? ¿lograríamos el permiso si enviamos el recado incorrecto a cada destinatario?	
<b>Momento discursivo</b>	El docente muestra, de forma lúdica, que la versatilidad discursiva es una oportunidad para lograr ciertos propósitos sociales.	

*Cuadro 5.* Estrategia de sensibilización para valorar en el ambiente áulico los diferentes registros discursivos.

La interacción entre iguales aporta formas distintas de alcanzar el mismo objetivo si se considera que en el aula invariablemente conviven individuos con diferente conformación cultural, más allá del estrato socioeconómico al que pertenecen. Se trata, como afirma Cazden (1991), de recordar que el meollo de la cognición humana es la capacidad de descubrir nuevas ideas.

### **Roles asignados a partir de las habilidades discursivas del estudiante**

La lengua se enseña en el aula porque se utiliza fuera de ella, no es una invención académica; tratar de constreñirla a reglas académicas, no es funcional y sí es inútil en la práctica social. La realidad, entendida como una práctica “vernácula” no pasa en la escuela rígida de bancas inamovibles: “Las técnicas vernáculas no se desarrollan en la quietud de una sala de estudio sino en estrechos intercambios entre los miembros de un grupo” (Cazden, 1991, p. 156).

Las estrategias de roles no estructurados -a diferencia de la escenificación - cae dentro de esa clasificación. Respecto de la relación discurso-movilidad social, abre al estudiante posibilidades multidimensionales tales como: saberse visible para su profesor, generar expectativas sobre sus fortalezas presentes y prospectar el logro a partir de sus habilidades e inclinaciones.

En el Cuadro 6 se detalla una actividad en la cual el docente deberá mostrar amplio conocimiento de sus estudiantes. El corpus IDL aplicado como evaluación diagnóstica aporta información importante sobre las actividades que le gustaría realizar al estudiante, y esta deberá verse con una perspectiva abierta y crítica para asignar los roles.

El éxito de la estrategia radicará tanto en el conocimiento de los estudiantes como en el manejo del aula ya que, además de la valoración de las habilidades en cada estudiante explícita mediante el discurso docente, se realizará adecuación física dentro del salón de clases.

Estrategia discursiva: corpus de IDL atípicos	Ambito: Estudio	Tema: Géneros periodísticos
Acción del docente		Acción del estudiante
Luego de conocer los vocablos aportados por cada estudiante y reflexionar tras la interacción con sus alumnos, el docente convertirá el aula en una sala de redacción. De acuerdo con las preferencias y las habilidades, se asignará a cada estudiante a un “departamento”: el líder o más popular será el Jefe de Información; quien dibuja durante la clase, será el cartonista. El más conversador/amigoso será encargado del Área Comercial, etcétera.		Investigarán las obligaciones que corresponden a sus “cargos” y desarrollarán una agenda de trabajo colectiva a partir de los géneros periodísticos que deben desarrollar para cada sección con el refuerzo gráfico y comercial correspondiente.
<b>Momento discursivo</b>	El docente usará un discurso con múltiples implícitos sobre las posibilidades de crecimiento que tienen los estudiantes al capitalizar lo que normalmente se consideraría un escollo para su aprendizaje.	

**Cuadro 6.** Estrategia de sensibilización a partir de las habilidades particulares y preferencias detectadas en la encuesta IDL.

Díaz y Hernández (2010) entienden al aula como un espacio cultural para crear contextos a través del discurso, pero se trata de un discurso docente reflexionado que se verá reflejado en una guía de la microplaneación dentro de las actividades para el logro de los propósitos didácticos y comunicativos:

Ni siquiera parece solucionarse el problema con saber decir lo que se sabe en forma apropiada, sino que, al mismo tiempo, es necesario saber cómo comunicar eso que se sabe de modo que logre constituirse en objeto de interés para los alumnos y así estos decidan involucrarse activamente en su aprendizaje (Díaz y Hernández, 2010, p. 133)

### **Rasgos discursivos compartidos profesor-alumno**

Las influencias familiares y culturales en los actores áulicos no se conciben similares debido a las representaciones jerárquicas que conlleva el aparato educativo. El estudiante pre conceptualiza al docente como un actor con un logro profesional sin precedente de movilidad social quien, a menudo, es inimitable.

La conversación guiada es una vía para establecer una relación empática con el grupo; cuando el profesor comparte una trayectoria con circunstancias -pasadas o presentes- sociales compartidas, el estudiante encuentra en él un posible actor para su escalada. Lomas considera que la conversación es un centro de atención desde diversas perspectivas científicas porque “han visto en el uso cotidiano de la lengua un objeto de estudio de pleno derecho, ineludible si se quiere entender cómo funcionan las personas tanto desde un punto de vista individual como desde un punto de vista social o cultural” (Lomas, 1999, p. 277).

Estrategia discursiva: conversación guiada		Ámbito: Estudio		Tema: Historias familiares	
Acción del docente			Acción del estudiante		
Recopilar fotografías personales en donde se muestre la diferencia de estatus social entre sus antecesores y el profesor (si es el caso). Mostrar las diferencias en cuanto a apariencia, vestimenta, hogar físico, actividad productiva.			Narrar, de forma oral, las situaciones similares en sus propias familias.		
<b>Momento discursivo</b>		El docente, de forma implícita, generará empatía al mostrarse como un miembro de la misma comunidad que los estudiantes; mostrará la posibilidad de transitar de un estatus social a una forma de vida mejor; se mostrará como una persona con experiencias resolutivas convirtiéndose en un interlocutor confiable.			

Cuadro 7. Estrategia de conversación para la etapa de sensibilización a partir de la historia personal del docente.

Las representaciones a partir del prejuicio social no son estáticas. La empatía y los actos de cortesía discursiva detonan un cambio en la ecuación emisor-receptor-conocimientos:

Para maestro y alumno, la gravedad de cada acto depende de sus respectivas percepciones de distancia social (D), del poder relativo (P) y de un *ranking* (R) de la imposición del acto profesoral en un momento determinado (Cazden, 1991, p. 174).

## **Conclusiones**

Sorprende la celeridad con la que se multiplican las maneras en las que una persona puede quedar excluida de los grupos sociales dominantes en lo macro, meso y micro social. Las desigualdades, como afirmaron Fitoussi y Rosanvallon (1997) son dinámicas y proceden de categorías anteriores consideradas, en el pasado, homogéneas, y no hay reforma ni programa educativo que les dé alcance desde el planteamiento oficial; a cambio de ello, está el docente.

La corresponsabilidad de la escuela como institución social, junto con la familia, el estado y las instancias de fe, se concretiza solo hasta que el profesor activa la interacción con los estudiantes, más que depositarios de información, potenciales agentes de un cambio deseable. Un ejemplo fehaciente es el caso estudiado en Perú (Cuenca, 2012) en donde recabaron afirmaciones de universitarios becados sobre cómo la inclusión mediada por la escuela no es una meta, sino una forma constante de relacionarse con la realidad social.

La vía de acercamiento docente-alumno, desde la educación inicial y hasta los niveles de posgrado, es el discurso en todas sus modalidades. El profesor sigue teniendo el poder, pero también el compromiso de replicar información que no es estática, actitudes hacia el lenguaje que no son exclusivas y de estimular las habilidades para prefigurar un futuro mejor a partir del lenguaje.

Junto con Cuenca (2012), se apoya el pedido de ampliar la noción de movilidad social e inclusión sociales reponderando los factores simbólicos que permitan contextualizar mejor un proceso que inicia en el aula y no debería tener límites.

## **Referencias**

- Acosta, M. (2014) *El maestro, el español y el libro de texto. Léxico de docentes en la educación básica y media. Léxico, lenguaje y literatura* D'Amore, Cortéz y Hernández (eds). pp. 15-46. México: UAZ.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y base sociales del gusto*. España: Taurus
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. España: Paidós.
- Cuenca, R. (2012). ¿Una "otra" movilidad social? Una mirada desde la exclusión. En Cuenca, R. (ed) *Educación superior. Movilidad social e identidad*, pp. 93-115. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre (2003) *La Nueva Era de las Desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol I*. España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas para la educación básica*. México: SEP.
- Reyes, D. (2018) *Impacto del discurso docente en la práctica social del lengua del estudiante de secundaria*. México: UANL.

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

- Tusón, A. (1993) Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En Lomas, C. y Osoro, A. (comp) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S., González, L., Salvador, J. y Vásquez, J., (2015). *La Socioformación: Un Estudio Conceptual*. Revista Paradigma. 36 (1). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>
- Vélez, R., Campos, R. y Fonseca, C. (2012) El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México. En Campos, R., Huerta, J. y Vélez, R. (edit) *Movilidad social en México. Constantes de la desigualdad*, pp. 27-67. México: CEEY.



### **3.3**

## **LA COMPRENSIÓN DEL CHISTE LINGÜÍSTICO EN LA ESCUELA PRIMARIA: OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO LÉXICO-SEMÁNTICO<sup>1</sup>**

Luis David Meneses Hernández

*Universidad Veracruzana*

En este capítulo se reporta una investigación realizada en escuelas primarias del estado de Veracruz, y en cuyos resultados se puede observar cómo el chiste, en tanto juego lingüístico, es un medio para observar el desarrollo del lenguaje infantil. El presupuesto que guía la investigación es que el chiste fomenta el pensamiento creativo al presentar a su oyente un problema que se debe solucionar mediante una forma de pensamiento divergente (Abelenda, 2013, p. 51), de modo que el juego de interpretaciones que establece podría revelar aspectos del desarrollo lingüístico infantil en los años escolares; pues tal como se ha dicho, “la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica” (Bruner, 1995, p. 215).

Es común entre los educadores la idea de que “la adquisición infantil del lenguaje está íntimamente ligada a otras formas de representación-imitación, juego simbólico y fantasía mental que emergen simultáneamente en su desarrollo”

---

<sup>1</sup> Agradezco a los editores y a los dos dictaminadores anónimos, cuyos comentarios ayudaron a que este documento ganara en claridad y precisión. Con todo, asumo la responsabilidad de los errores que aún pudiese contener.

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

(Labinowicz, 1987, p. 113). De ahí que el juego sea un ejercicio intelectual (Wittgenstein, 1953; Cook, 1997), y un fenómeno de relevancia particular a la adaptación mental, para los individuos, las sociedades y las especies (Cook, 2000, p.5). Esta adaptación incluye el aprendizaje de sus reglas, que se traducen en el conocimiento de las respuestas deseables en un momento determinado de la actividad lúdica (Snow, 1981, p. 203). Se ha dicho que el juego es una conducta crucial para la salud mental de los niños y sirve de orientación para su ingreso a otros entornos distintos al familiar, como la escuela; además de proveer ventajas sociales y cognitivas para los adultos en los que se convertirán (Golinkoff *et al.*, 2006, p. 8).

Por otro lado, investigaciones previas han establecido que cuando el juego escasea, el aprendizaje decae (Bruner, 1984, pp. 217-218). Ante la poca importancia que los programas educativos contemporáneos le han dado al juego, la academia responde con un llamado de atención: "*Middle schoolers are suffering from increased pressure and the lack of downtime needed to absorb the events of the day and regroup their emotions*" (Golinkoff *et al.*, 2006, p. 10). Se muestra así que los niños no son solo sujetos de conocimiento, sino entidades sociales cuyas emociones contribuyen a determinar sus procesos de desarrollo. Vale la pena entonces hacer notar que el juego en general se nutre de la capacidad simbólica infantil y establece un espacio favorable para que los niños construyan interacciones con los adultos que los cuidan y, sobre todo, con sus pares, lo que da pie a pensar que el chiste, como espacio de juego lingüístico en el que se da un intercambio cooperativo bajo unos términos discursivos específicos, también provee un espacio favorable para la interacción y, por ende, para el desarrollo de las habilidades lingüísticas infantiles.

Si una función del juego en la mente infantil es fomentar y mantener la facultad de percibir y reconocer los pensamientos de otros (Abelenda, 2013, p. 51), entonces tiene una carga cognitiva para el jugador tal como el lenguaje la tiene para quien

habla desde el momento en que deben regular las interacciones con sus diversos interlocutores. Es posible entonces comprender por qué se ha afirmado que “*games are like language, but language is also like a game*” (Cook, 2000, p. 128.).

Ahora bien, la función del juego en el lenguaje no es inmediatamente reconocible; pero el juego con el lenguaje marcaría la creación de una serie de apropiaciones por parte de quien juega, llámese niño o adulto. Tal como se ha señalado anteriormente: “*l’humor afavoreix els desenvolupaments cognitius relacionats amb la interpretació del significat, els coneixements sobre societat i cultura*”<sup>2</sup> (Abelenda, 2013, p. 51).

Así, dentro de la investigación del desarrollo del lenguaje infantil, el chiste lingüístico se perfila como una herramienta apropiada para diseñar los instrumentos de observación de la comprensión del lenguaje, ya que es un discurso con el que se juega dentro y fuera del salón de clases, y su manipulación estaría revelando de manera certera los avances que los niños han tenido en los años escolares en cada uno de los ejes de su desarrollo, pero en especial en el nivel léxico-semántico.

La relación entre el chiste lingüístico y el desarrollo léxico-semántico se hace evidente en cuanto aparece como discurso en el habla cotidiana de los niños. Si bien se antoja improbable darle solución al problema de fijar un momento en que aparece el sentido del humor en el niño, “quizás lo que podemos decir es que el humor se origina en el juego y gradualmente se diferencia de otras formas conforme se desarrollan las habilidades cognitivas del niño” (Martin 2008, p. 238). Y se ha propuesto que los fundamentos de esta relación se encuentran en la

---

<sup>2</sup> “El humor favorece el desarrollo cognitivo relacionado con la interpretación del significado y los conocimientos sobre sociedad y cultura”. En ésta y el resto de citas que se presentan en español desde otra lengua, la traducción es mía.

percepción infantil del humor en general, la cual parece responder a las incongruencias (Cook, 2000, p.74).

Estas reacciones a la incongruencia están mediadas por el contacto con los juegos y los productos culturales como los dibujos animados y los libros infantiles (Puche Navarro y Lozano Hormanza, 2002), pues los niños pasan por diversas etapas de adquisición del humor, que comienzan con el juego establecido mediante la manipulación de ciertos objetos para representar otros objetos ausentes, incluyen el uso de palabras para crear incongruencias y la descomposición de los conceptos que han aprendido en diversos atributos y la transgresión de uno o varios de ellos (McGhee, 1979; Hess Zimmermann, 2014).

Aunque existen muchas investigaciones que intentan develar el misterio tras el vasto universo del humor, en términos específicos se ha afirmado que los chistes son “una útil herramienta para estudiar la habilidad que los niños tienen para reflexionar acerca de diferentes aspectos del lenguaje” (Yuill, 1996, p. 194). Es así que a los 7 años llega una etapa de desarrollo en la que los niños comienzan a ser capaces de manipular deliberadamente las ambigüedades de la lengua en los niveles fonológico, morfológico semántico y sintáctico; por lo que se vuelven capaces de disfrutar “el juego con las palabras y la dualidad de significados que son un componente importante en muchos chistes y acertijos” (Martin, 2008, p. 240). Tal como ha sido expresado en otras investigaciones, una vez que los niños han dominado una habilidad cognitiva son capaces de incluirla en sus juegos para crear incongruencias que son percibidas como graciosas (Tennison, 1993, p. 4).

De acuerdo con Fowles y Glanz (1977), una vez que ha comenzado la manipulación de la incongruencia expresada como ambigüedad lingüística, los niños presentan tres fases en la apreciación del humor lingüístico entre los 6 y 9 años: Primero los niños carecen del conocimiento de las estructuras y no entienden qué es lo que produce el humor. Más adelante son capaces de percibir lo gracioso,

pero no son capaces de distinguir entre el lenguaje y el contexto como productores del humor. Por último, llegan a ser capaces de explicar, enfocados en el lenguaje y no en el contexto, en qué consiste lo gracioso del humor lingüístico.

La primera de estas fases revelaría el estrechamiento de la brecha entre comprensión y producción, mientras que la segunda ocurriría como producto de la reestructuración y resemantización del sistema, y la tercera sería deudora del desarrollo de las habilidades metalingüísticas producto de las influencias culturales de la lengua escrita y el ámbito escolar en el que los niños se desenvuelven. En pocas palabras, al hacer la observación de estas fases, es posible ver los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales del desarrollo infantil en los años escolares articulados para la consecución de un fin comunicativo en la comprensión de los chistes.

Se ha dicho que los niños que llegan a la manipulación de las ambigüedades lingüísticas lo hacen mediante operaciones concretas (Tennison, 1993, p. 35), una forma de pensamiento que le permite a los niños una 'reversibilidad' que consiste en regresar y revivir los eventos presentes en la memoria y examinarlos mientras esto sucede. Los niños hacen uso de ella al ubicar y manipular los distintos significados de los elementos claves cuando interpretan los chistes, por lo que pasan de una simple descripción del evento hacia la interpretación de situaciones y relaciones. En ese sentido, las habilidades ligadas al chiste y a su interpretación se construyen conforme "los niños se vuelven cada vez más capaces de disfrutar y producir una amplia variedad de humor al mismo tiempo que integran conocimiento cada vez más rico y mecanismos cognitivos más complejos" (Semrud-Clikeman y Glass, 2008, p. 165).

Además, el juego presente en los chistes requiere de la articulación de una serie de conocimientos lingüísticos y culturales, por lo que puede afirmarse que "en un chiste hay una cantidad considerable de conocimiento lingüístico, a menudo

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

inconsciente, que aumenta a lo largo del desarrollo” (Abelenda, 2013, p. 48). Pero no todos estos conocimientos son inconscientes, puesto que también incluyen ciertas habilidades metalingüísticas necesarias para apreciar el humor lingüístico, tales como los juicios de gramaticalidad, el re análisis de ciertas palabras, la comprensión de la ambigüedad, y de las metáforas (Ashkenazi y Ravid, 1998, p. 368).

Así, en cuanto a su utilidad, sostengo que el chiste lingüístico es una herramienta que permite observar y al mismo tiempo propicia los tres desarrollos que se potencian en los años escolares: el cognitivo (movimiento de estructuras del conocimiento), el lingüístico (reacomodo y resemantización de las estructuras lingüísticas), y el social (generación, mediante las interacciones con sus pares y con los adultos que lo rodean, de nuevos significados e instalación de los mismos de acuerdo con la visión del mundo del medio social y cultural en que se mueve el niño).

### **Diseño de la investigación**

Debido a que el presente es un estudio acerca del desarrollo de la comprensión infantil del chiste lingüístico llevado a cabo bajo un enfoque interaccionista, el *corpus* para análisis consistió en una serie de explicaciones infantiles a 14 chistes lingüísticos previamente piloteados y seleccionados. Mediante el análisis de dichas explicaciones es posible observar los procesos de construcción de significado y los procesos de desambiguación de los niños participantes en el estudio.

### **Muestra**

Presento en la Tabla 1 la composición de la muestra. Las variables que fueron tomadas en cuenta para elegir a los niños participantes en este estudio son grado escolar y contexto socio-económico.

Tabla 1.

Composición de la muestra

Escuela rural	Escuela urbana
4 niños de 3° (2 hombres, 2 mujeres) <b>H1Tapa3, H2Tapa3, M1Tapa3, M2Tapa3</b>	<b>4 niños de 3° (2 hombres, 2 mujeres)</b> H1Xala3, H2Xala3, M1Xala3, M2Xala3
4 niños de 6° (2 hombres, 2 mujeres) <b>H1Tapa6, H2Tapa6, M1Tapa6, M2Tapa6</b>	<b>4 niñas de 6° (4 mujeres)</b> M1Xala6, M2Xala6, M3Xala6, M4Xala6

La muestra fue tomada de dos escuelas de dos estratos sociales distintos: la Escuela “Rafael Ramírez” de Tapachapan, Veracruz (Escuela Rural), una comunidad rural cercana a la ciudad de Coatepec, cuyos alumnos llegan a caminar de 30 a 45 minutos para asistir a clases; y el Instituto Anglo-Xalapeño A.C. (Escuela Urbana), de Xalapa, Veracruz, que se encuentra en el área geográfica que ha presentado el mayor desarrollo económico de la ciudad, por lo que sus alumnos son hijos de profesionistas y burócratas que trabajan en las dependencias gubernamentales y las empresas privadas de los alrededores. Así, la muestra quedó integrada por 16 niños, de entre 8 y 12 años. De estos, ocho eran alumnos en la Escuela Rural, y ocho eran alumnos en la Escuela Urbana; ocho cursaban 3° y los otros ocho el 6°. Es decir, la muestra contó con cuatro niños por grado escolar por cada tipo de escuela.

La razón para realizar la investigación con niños de 3° y 6° es porque estos son considerados como puntales en el desarrollo lingüístico; pues es en 3° cuando el contacto con la cultura escrita ha dejado de imponerles un reto mayor a los niños (Ferreiro *et al.* 1996, Barriga Villanueva 2002, Hess Zimermann 2010), mientras que los participantes del 6.º, que han llegado al final del periodo de la infancia, se encontrarían en una fase más adelantada de la reestructuración de su sistema lingüístico.

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

Para proteger la identidad de los participantes de esta investigación se desarrolló etiquetas que están conformadas por una letra inicial que indica el sexo (H o M), seguida por el número de participante de acuerdo con el grupo al que pertenece (1-4), las 4 primeras letras de la localidad de la escuela (Xala/Tapa), y el grado escolar que cursa (3 o 6).

### **Instrumentos**

Para obtener los datos establecí dos tareas: a) indagar sobre la configuración del contexto socio-cultural de cada escuela mediante una ficha sociolingüística de la cual obtuve datos personales de cada participante, y b) explorar la comprensión del chiste lingüístico mediante una entrevista por parejas en las que los participantes debían explicar 14 chistes lingüísticos previamente seleccionados.

La entrevista consistió en presentarle a las parejas de niños la lista de 14 chistes lingüísticos para que los leyeran por turnos alternados y los explicaran. Ahora bien, para realizar dicha lista requerí analizar los fenómenos generadores de ambigüedad para verificar que efectivamente ésta se generaba desde el nivel léxico-semántico. El primer eje rector del análisis consistió en identificar cuáles eran las formas lingüísticas que producían las dos lecturas probables en cada chiste, con lo que obtuve una división binaria: aquellos que contienen un elemento léxico que genera ambigüedad (los chistes 1-7, que incluyen los verbos *encender*, *llegar*, *faltar* y *cambiar*, y los sustantivos *jardín*, *pata* y *llama*), y aquellos que contienen fraseologismos generadores de ambigüedad (los chistes 8-14, que emplean los fraseologismos *crema para las arrugas*, *lentes para el sol*, *fiesta de quince años*, *vestido de flores*, *pie de atleta*, *jugar sucio* y *jardín de niños*).

Cada uno de estos chistes, analizados desde la perspectiva de la Teoría de los Guiones Semánticos del Humor (SSTH) (Raskin, 1985), articula en una forma léxica nodal (columna 2) dos guiones (columnas 3 y 4) que se sobreponen y se oponen

entre sí dentro de su estructura. El resultado de este análisis, que hace explícitos los guiones presentes en estos chistes, está expresado en la Tabla 2.

Tabla 2.

*Guiones de los chistes lingüísticos utilizados en la entrevista*

<b>Chiste</b>	<b>Elemento generador de ambigüedad</b>	<b>Guion 1</b>	<b>Guion 2</b>
1 "La computadora"	<i>encendió</i>	[DESTRUCCIÓN]	[USO]
2 "El camionero"	<i>llego</i>	[TRAYECTO]	[FIN]
3 "Pepito y el jardín"	<i>jardín</i>	[ÁREA]	[INSTITUCIÓN]
4 "El pato viudo"	<i>pata</i>	[MALABAR]	[ACCIDENTE]
5 "El borrachito"	<i>falta</i>	[HORARIO]	[NECESIDAD]
6 "La niñera"	<i>cambiara</i>	[ASEO]	[SUSTITUCIÓN]
7 "Las llamas"	<i>llamas</i>	[PERPETRADOR]	[CAUSA]
8 "La crema para las arrugas"	<i>crema para las arrugas</i>	[MAQUILLAJE]	[ENVEJECIMIENTO]
9 "Los lentes para el sol"	<i>lentes para el sol</i>	[INSTRUMENTO]	[USUARIO]
10 "Los quince años"	<i>fiesta de quince años</i>	[EDAD]	[DURACIÓN]
11 "El vestido de flores"	<i>vestido de flores</i>	[TÉCNICA]	[MATERIAL]
12 "El pie de atleta"	<i>pie de atleta</i>	[ENFERMEDAD]	[CUALIDAD]
13 "El jugador de futbol"	<i>jugar sucio</i>	[TRAMPA]	[ASEO]
14 "El jardín de niños"	<i>jardín de niños</i>	[ESCUELA]	[PLANTACIÓN]

Nótese que el etiquetado de los guiones, entre corchetes y en versalitas, hace referencia al conjunto de ideas que están implicadas en la elección de uno u otro significado del elemento polisémico u homonímico dentro del contexto del chiste lingüístico; pero no debe entenderse como un sinónimo del sentido de dicho elemento. La oposición se presenta porque, al menos en un sentido local, los elementos de la tercera y cuarta columnas son antónimos. La descripción de los guiones que se superponen y se oponen en cada uno de los catorce chistes permite

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

comprobar que el meollo de su interpretación se encuentra en el nivel léxico-semántico, por lo que su uso resulta pertinente.

En la consigna introductoria a la entrevista, omití la utilización de términos metalingüísticos como ‘palabra’, ‘expresión’ o ‘frase’ con el fin de evitar un error común en las investigaciones sobre el desarrollo (Gombert 1990, p. 93) para que los niños se encontraran dispuestos a cooperar brindando explicaciones sobre los textos leídos. Ya que el instrumento fue diseñado para trabajar con parejas de niños, la regla consistió en que la pregunta debía ser contestada por quien escuchaba el chiste, aunque los participantes tenían la libertad de intervenir en el momento en que quisieran. El trabajo así realizado propicia una reflexión sobre la lengua más fluida puesto que al ser entrevistados con sus pares, los niños mostraron una mejor disposición a elaborar sus explicaciones.

Dada la naturaleza de las entrevistas y el foco del análisis, el material analizable comienza siempre después de la pregunta “¿Dónde está el chiste?”, por lo que he omitido su aparición como parte del contexto en los ejemplos transcritos en este texto por cuestiones de espacio.

### ***Categorías de análisis***

El análisis de los datos del corpus requirió establecer que la explicación se revistiese de tres tipos de formas: a) las formas lingüísticas, que revelan la construcción de sentidos por parte de los niños y su desambiguación; b) las formas cognitivas, que revelan la reflexión sobre la lengua hecha por los niños; y c) las formas sociales bajo el influjo del andamiaje<sup>3</sup> con el cual los niños las construyen.

---

<sup>3</sup> El concepto de andamiaje, postulado por Vygostky (1987) y retomado posteriormente por Bruner (1984), conlleva la idea de que es por medio de la interacción que los niños construyen su conocimiento y pueden progresar de un estadio de desarrollo al siguiente. El andamiaje, en un principio se pensó como un intercambio entre un individuo experto y uno que no lo era; sin embargo, existen razones para pensar que la condición suficiente y necesaria para que se produzca

Para analizar las formas lingüísticas tomé en cuenta: a) las marcas que revelaban que, en su explicación, el niño hacía evidente su reconocimiento de la ambigüedad generada en cada chiste lingüístico; es decir, si eran evidentes en el discurso las relaciones semánticas del niño a partir del chiste escuchado; y b) la desambiguación de fraseologismos o palabras polisémicas presentes en el chiste, que genera mecanismos lingüísticos para evitar que la ambigüedad de los chistes se traslade también a las explicaciones infantiles.

Para estudiar las formas cognitivas tuve que distinguir entre aquellas habilidades que se presentan involuntariamente, llamadas epilingüísticas (Gombert, 1990) por ser comportamientos en los cuales la explicación producida no va más allá del afán comunicativo de los participantes, y las metalingüísticas, que muestran un uso consciente de marcas lingüísticas y que dan cuenta de los procesos revelados por el chiste.

Para el análisis de las formas sociales tomé en cuenta los participantes efectivamente presentes en el proceso de andamiaje, por lo que establecí cuatro valores que se presentaron en las entrevistas: andamiaje adulto, andamiaje entre pares, andamiaje mixto y nulo.

## **Resultados y discusión**

### ***Análisis de las formas lingüísticas de la explicación***

Para analizar las explicaciones infantiles fue necesario distinguir entre dos procesos distintos. Por un lado, fue necesario caracterizar las estrategias utilizadas por los niños para la construcción del sentido en los chistes lingüísticos, que refieren al reconocimiento infantil de la ambigüedad; es decir que, durante el curso de su explicación, los participantes podían revelar que comprendían o percibían la

---

es la interacción, no importando si uno de los interlocutores es experto o no (Barriga Villanueva 2002, p. 32).

existencia de uno o de ambos guiones disparados por los significados de los componentes de un chiste. Por otro lado, se realizó la descripción del proceso de desambiguación de los elementos que conjugaban ambos guiones en esos mismos chistes, que podía o no hacerse evidente en las explicaciones producidas por los niños participantes. Cada una de las partes de este análisis refleja el proceso de desarrollo infantil dentro del ámbito léxico-semántico.

Dado que la ambigüedad plantea una incertidumbre interpretativa en quien la percibe dentro de un discurso dado (Kennedy, 2011, p. 507), parto de un conteo general de la capacidad mostrada por los participantes para asignar los sentidos posibles al chiste lingüístico. Los resultados revelan lo siguiente:

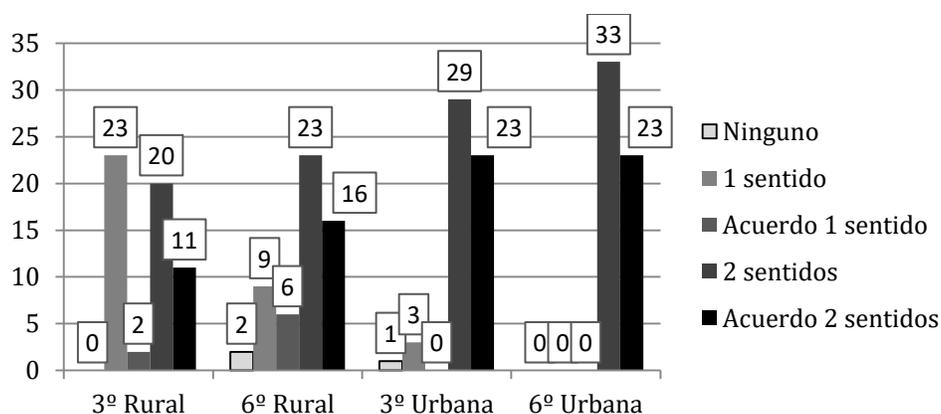


Figura 1. Reconocimiento de la ambigüedad. Conteo general

En la Figura 1 puede verse cómo el reconocimiento de la ambigüedad va avanzando de acuerdo con el grado escolar. En la escuela rural, hay 31 intervenciones en las que los niños de 3.º reconocieron la ambigüedad (sumando las frecuencias de los valores ‘2 sentidos’ y ‘Acuerdo 2 sentidos’), contra 39 de los alumnos de 6.º. Por otro lado, en la escuela urbana hay 52 intervenciones en 3.º, contra 56 del grupo de 6.º. Nótese cómo los niños de 3.º de cada escuela, aunque llegan a reconocer los dos sentidos del chiste, no lo hacen siempre, por lo que sus frecuencias se encuentran distribuidas entre los distintos valores del

reconocimiento de la ambigüedad. En cambio, los niños de 6.º reconocen con mayor frecuencia los dos sentidos del chiste, ya sea mediante su mención explícita, o por acuerdos en los que uno de los participantes acepta la explicación del otro como válida y adecuada.

Ejemplifico el desarrollo léxico-semántico con las explicaciones provistas por los niños de 3.º y 6.º grados de la escuela rural en (1), (2) y (4):

(1)[Chiste explicado: 1 “La computadora”,  
Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!  
El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.  
El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.  
Elemento léxico generador de ambigüedad: *encendió*.]  
M1Tapa3: Cuando ¿el fuego llega a su cuarto?  
Inv.: ¿Por qué?  
M1Tapa3: Quién sabe.  
Inv.: ¿Quién sabe? ¿Qué es lo que le dice el niño al papá?  
M1Tapa3: Que: su hermana prendió la computadora.

Si bien en (1) M1Tapa3 no genera una explicación completa del chiste en cuestión, sí identificó adecuadamente su disyuntor al inicio del diálogo. Esta operación basta para afirmar que ella asignó al menos un sentido al verbo ‘encendió’, y es respaldada por su respuesta a la segunda pregunta, cuando intercambió el conector con su sinónimo ‘prendió’. Aunque la nueva palabra utilizada también produce ambigüedad, el contexto posibilita la interpretación de M1Tapa3: ya que señaló el disyuntor del chiste, el sentido asignado será el de ‘prender fuego a algo’ que corresponde al guion [DESTRUCCIÓN]. Queda descartado el guion [USO], pues no hay evidencia lingüística que apunte hacia él.

Ahora bien, algunos niños de 3.º de la escuela rural son capaces de asignar dos sentidos al chiste en sus explicaciones. En (2) muestro el desempeño de H2Tapa3,

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

quien asigna dichos sentidos y los explica satisfactoriamente, aunque sin hacer propiamente explícita la relación entre ellos:

(2)[Chiste explicado: 1 “La computadora”,

Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!

El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.

El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.

Elemento léxico generador de ambigüedad: *encendió.*]

H2Tapa3: E:n donde.. llegó e:l niño y le dijo a su papá que. su hermanito estaba.. ¿incendiada la computadora?

Inv.: Ajá. ¿Por qué está así?

H2Tapa3: Porque:... un niño de menor edad no puede:... encende:r. la computadora

Inv.: ¿Qué es encender la computadora?

H2Tapa3: ¿Prenderla?

H2Tapa3 comienza un discurso reportado en (2), pero después de una breve pausa lo transforma en interpretación explicativa. Esta última parte, lanzada con la entonación propia de las preguntas, resulta interesante por la manera de utilizar el verbo de la primera sección del turno para construir por asociación paradigmática la sinonimia que le ayudará a explicar su interpretación del sentido del chiste.

Así, la segunda intervención se avoca a la explicación de los elementos del chiste. La expresión ‘*un niño de menor edad*’ viene a sustituir la mención de la ‘*hermanita*’ personaje del chiste. Nótese que, como explicación, la frase requiere una lectura inespecífica; es decir, se refiere a un individuo no identificable de cierto conjunto que se define por la cualidad de ser ‘de menor edad’. Hay aquí un uso muy

semejante al del adulto que revela el “*more abstract level of linguistic competence*” que Karmiloff-Smith (1986, p. 463) había hipotetizado después de haber hecho una reflexión sobre las claves funcionales, semánticas y pragmáticas a las que se encuentra expuesto un niño de ocho años.

Es en la tercera intervención cuando H2Tapa3 hace evidente que está entendiendo el verbo ‘encendió’ de dos maneras distintas al usar otro sinónimo. Aunque la explicación en (2) no resulta tan clara, H2Tapa3 da cuenta de los sentidos del chiste, y su discurso revela una distinción explícita entre los sentidos que le asigna a cada expresión sinonímica. Esquematizo esta distinción en (3):

*Encendió* > *estaba incendiada* > [DESTRUCCIÓN]  
> *prenderla* > [USO]

Tal como se puede observar, cada una de las expresiones sinonímicas es identificable con uno de los guiones que se están traslapando en el verbo ‘encendió’. Esta interrelación viene a revelar lo afirmado por Nippold (2007) acerca del crecimiento del léxico infantil durante los años escolares: “el crecimiento también ocurre a través del desarrollo de una red semántica organizada cuyas palabras se vuelven cada vez más estrechamente relacionadas” (p. 27). En el caso aquí reportado el medio de asociación es la explicación ofrecida por H2Tapa3 en (2) y organizadas con fines analíticos en (3).

Por otra parte, en (4) presento un ejemplo de lo realizado por los niños de 6° de la escuela rural:

(3) [Chiste explicado: 1 “La computadora”,

Un niño le dice a su papá: -¡Papito, papito, mi hermanita encendió la computadora!

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

El papá le responde: -Déjala hijito, que tu hermanita juegue un ratito.

El niño le responde: -Está bien papá, pero si el fuego llega a tu cuarto, es tu problema.

Elemento léxico generador de ambigüedad: *encendió.*]

H2Tapa6: Es que encendió la computadora la niña: ... eso es lo que

entendí yo.

Inv.: ¿Es que qué?

H2Tapa6: Encendí. encendió. la computadora. y: el papá le dijo que

pensaba. que encendió.

M2Tapa6: O sea que el papá le: b.le entendió que había #1 prendido la

computadora #

H2Tapa6: #2 prendido la computadora #

H2Tapa6: Pero se estaba quemando la computadora. \*risa\*

En (4) es notable el camino del desarrollo. H2Tapa6 identificó el elemento estructural portador de las condiciones de asignación de sentido del chiste, y también proporcionó aclaraciones cuando mi pregunta le sugirió que requería alguna. Si bien H2Tapa6 tuvo dificultades para expresar con claridad su comprensión de la oposición de guiones implicada por el verbo 'encendió', esta situación quedó resuelta con la intervención que hizo su compañera al ofrecer el sinónimo 'había prendido' para hacer evidente su comprensión. H2Tapa6 intentó

aportar como suya la aparición del sinónimo por lo que se originó el traslape de turnos señalado.

Nótese cómo H2Tapaó en su segunda intervención en (4) estructuró su discurso para intentar hacer evidente la distinción entre un sentido y el otro. Aunque falló en proveer un sinónimo, usó un verbo epistémico (*'pensaba'*) que no se encuentra en la narración original. Es decir, tuvo clara la distinción entre lo efectivamente dicho y lo que se ha querido decir, que es uno de los logros infantiles en los años escolares. En este contexto, el verbo *'pensaba'* externa el proceso de comprensión del niño, como si proyectara en el personaje su propia recepción de la polisemia dentro del cuerpo del discurso.

La adversativa final en la última intervención de (4) hace evidente que el verbo epistémico fue usado con la finalidad de cambiar el sentido del verbo *'encendió'* tal como lo estaba usando H2Tapaó en su segundo turno. Así, hay aquí una segunda expresión sinonímica *'se estaba quemando la computadora'* que introduce el guion [DESTRUCCIÓN] a la explicación, y contrasta con el sinónimo más inmediato *'había prendido la computadora'* que corresponde al guion [USO].

Merece también un apunte la intervención de M2Tapaó. Esta explicación tiene un carácter aclaratorio, más que probatorio. Mientras que H2Tapaó pretende dar cuenta de su adecuada comprensión del chiste, la explicación de su compañera intenta aclarar lo expresado por su compañero, de ahí el uso del marcador discursivo *'o sea'* y la aparición del verbo epistémico *'entendió'*.

En cuanto a la desambiguación de los chistes, ésta se expresa mediante los mecanismos que evitan la aparición de la ambigüedad en la construcción de la explicación infantil al chiste lingüístico. Y son precisamente los procesos de desambiguación los que proveen una comprobación de que ambos interlocutores

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

han construido el sentido del discurso de la misma manera. El conteo general de las explicaciones provistas por los participantes en el estudio reveló lo siguiente:

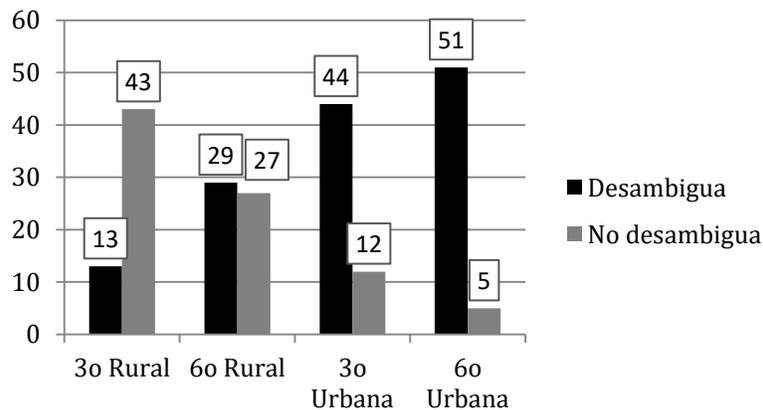


Figura 2. Desambiguación en explicaciones de chistes lingüísticos

En la Figura 2 se puede apreciar el desarrollo de la desambiguación entre los grupos de 3º y 6º de la escuela rural: mientras que los niños de 3º solamente logran proveer una desambiguación de los elementos ambiguos del chiste lingüístico en muy pocas explicaciones, los niños de 6º logran hacerlo más de la mitad de las veces. La Figura 2 también muestra un desarrollo en los niños de la escuela urbana, aunque más sutil y menos extremo que en la escuela rural, puesto que la diferencia no es tan grande y los resultados de los niños de 3º van semejándose a los de las niñas de 6º. Estos datos sugieren que conforme avanzan en los grados escolares, los niños de ambas escuelas muestran una mayor preferencia por proveer explicaciones que contengan una desambiguación de los sentidos del chiste; y, además, que el contexto social influye en las formas utilizadas en la explicación, siendo el contexto urbano el que favorece la aparición temprana de las estrategias de desambiguación en las explicaciones infantiles.

Ejemplifico ahora con las explicaciones en (5)-(8), donde presento datos de cada grupo de las escuelas participantes en mi estudio:

(4)[Chiste explicado: 9 “Los lentes para el sol”

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No ,son para mi!

Fraseologismo: *lentes para el sol*]

H2Tapa3: En que el niño llegó y :... le dijo al señor que,  
quería unos

lentes... y el señor le dijo que no por... que: para él o para el sol...  
Y el niño dijo que no, que era para él.

Inv.: ¿Y: por qué ...tuvo que hacer esa aclaración el niño?

H2Tapa3: Para que:... ¿viera más?

Inv.: ¿Por qué el niño le tiene que aclarar que los lentes no  
son para el sol, que son para él?

H2Tapa3: E:h porqué el... el señor. pensó mal que... el niño  
pensó mal de que... era para el sol ¿no para él?

Inv.: Ajá.

H2Tapa3: Y: el... señor le dijo... que: eran para él pero para  
el sol para protegerse sus ojos.

En (5) la desambiguación provista por H2Tapa3 presenta la oposición entre el sentido composicional y el convencional del fraseologismo. H2Tapa3 aborda el problema de la ambigüedad en el chiste desde su recuento de la anécdota. Ahí, después de la segunda pausa comienza a intercalar en su narración la intención explicativa, que viene marcada con el adverbio causal ‘*porque*’ antes de proveer una primera interpretación, que parte la expresión en sus componentes y establece el sentido relacionado con el guion [USUARIO]. La oposición con el sentido

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

convencional, correspondiente al guion [INSTRUMENTO], queda expresada en la última intervención. La oposición entre ambos sentidos comienza a establecerse en la tercera intervención de H2Tapa3, y termina por redondearse en su última intervención con la conjunción adversativa 'pero', que introduce el guion [INSTRUMENTO].

En este caso el andamiaje provisto por el adulto con quien sucede el diálogo ayuda a que H2Tapa3 haga evidentes los dos sentidos que está atribuyéndole al chiste. En cambio, en el trílogo con la otra pareja de 3° no hubo una expresión explícita del proceso de desambiguación por parte de los niños; aunque M1Tapa3 y H1Tapa3 lograron proveer los dos sentidos asignables al chiste 9 mediante un andamiaje mixto que se construye en la colaboración entre los niños y el adulto.

Presento ahora el contraste con el grupo de 6°, en (6) donde M2Tapa6 y H2Tapa6 proveen una desambiguación al chiste 9 pero con poca participación del adulto, por lo que su andamiaje se construye en mayor medida por las intervenciones que ellos mismos producen:

(5) [Chiste explicado: 9 "Los lentes para el sol",

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No ,son para mi!

Locución: *lentes para el sol*]

M2Tapa6: #1 \*risa\* ya le entendí #

H2Tapa6: #2 \*risa\* ya le entendí #

Inv.: A ver...

M2Tapa6: ¡Ése está fácil!

H2Tapa6: Que de. el señor dijo para el sol según  
para el sol para...

H2Tapa6: #1 que viera pa(ra) arriba... #

M2Tapa6: #2 Los lentes negros esos negros  
para... #

H2Tapa6: Ajá de negro fue que viera pa(ra) arriba  
para que ya no pudie. ¡se lastimara con el sol! Y el niño  
pensó que era para el sol de:... y: pero eran según para  
él, el niño pensó eso.

Inv.: ¿cómo para el sol?

H2Tapa6: Que pensó que eran... según se los iba a  
dar al sol pero eran para él.

La desambiguación en (6) es formulada por ambos niños, quienes entendieron el chiste al mismo tiempo. H2Tapa6 es quien comienza con su explicación, mediante la presentación del sentido ligado al guion [INSTRUMENTO], cuando dice: '*el señor dijo para el sol según para el sol para... que viera pa(ra) arriba*'. En el sentido expresado los lentes son entendidos como un instrumento que cumple una función. Y éste mismo es el expresado por M2Tapa6 cuando aprovecha para arrebatarse el turno y ofrecer la explicación del chiste usando también el guion [INSTRUMENTO]. En la próxima intervención de H2Tapa6, comienza a esbozarse el guion [USUARIO]. Nótese que también aquí está la primera oposición marcada mediante el uso de la conjunción adversativa '*pero*'. Después de esto, H2Tapa6 construye la desambiguación sin problemas, hasta trabajar explícitamente con el significado composicional de la locución, el del guion [USUARIO], en su último turno.

En la escuela urbana, en cambio, la desambiguación se construye de manera distinta tal como puede verse en (7) y (8) a continuación:

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

(6) [Chiste explicado: 9 "Los lentes para el sol",

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No, son para mí!

Locución: *lentes para el sol*]

M1Xala3: #1 ¡Ya le entendí! #

H1Xala3: #2 ¡Yo yo yo yo yo! #

Inv.: A ver damos. Le damos chance a Vale. Que explique y ahorita tú.

M1Xala3: De que... e:l... opti. e:l optiquista le: le pregunta al niño "¿Es para el sol?" o sea para el sol de: del sol. Los lentes para el sol. #1 Y... y él dice... #

H1Xala3: #2 Sí, esos que son negros. #

M1Xala3: Y él dice el niño, que no son para el sol, sino, para él.

Inv.: ¿M: hm? O sea... ¿Cómo que no son para el sol?

M1Xala3: O sea que... el s... e:h... el sol lo:... l:... el niño le pregunta que si el sol los... va a usar los lentes.

Inv.: ¿Y entonces Diego? ¿Tú que: quieres decir?

H1Xala3: Ah. eh. es que. se supone que el niño. quería unos lentes... para:... pus para él... pe:e:l y pues el doc. e:l de la óptica, le dice "¿para el sol?" O sea se refería, a esos lentes oscuros que usan para el sol

para que no les... dé mucho y... Pe.pero le entendió que  
para: el sol que para: dárselos los lentes al sol... pa' que:  
el sol se                    los ponga pues el niño... ¿eso  
entendió el niño! pero.pero dice. "No, son para mí"

En (7) M1Xala3 comienza su explicación en la segunda intervención que hace en el triálogo. Por el uso del verbo en singular en su pregunta parece que intenta desambiguar el chiste al hacer evidente el guion [USUARIO], que corresponde al significado composicional del fraseologismo. Esta interpretación se refuerza con la siguiente parte de la segunda intervención: *'o sea para el sol de del sol. Los lentes para el sol'*. Al parecer la construcción con la doble preposición 'el sol de del sol' tiene un valor pragmático, que desliga los constituyentes de la expresión y establece su función composicional, con lo que *el sol* adquiere un valor agentivo.

Sin embargo, justo antes de que M1Xala3 termine su exposición, su compañero, H1Xala3, interviene apuntando hacia el sentido convencional, el correspondiente al guion [INSTRUMENTO]. A pesar de la interrupción, M1Xala3 persigue, en sus dos intervenciones siguientes, la idea que ha expresado desde el principio. Por lo que agota la explicación del sentido composicional relativo al guion [USUARIO], que ha marcado como importante para la comprensión del chiste: *'el niño le pregunta que si el sol los... va a usar los lentes'*.

Nótese, por otra parte, que H1Xala3 hace uso de los dos guiones en su explicación, y la distingue con un elemento metalingüístico cuando afirma que el niño *'se refería'* a uno de los sentidos del chiste. Así, al hablar del guion [INSTRUMENTO], que abreva del sentido convencional del fraseologismo, H1Xala3 da una definición del concepto en cuestión; además introduce la aclaración con el guion [USUARIO], que se opone a lo que acaba de definir, con la conjunción adversativa *'pero'* y el verbo epistémico *'entendió'* que contrasta y opone los sentidos convencional y composicional a los que él ha sido capaz de acceder para

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

comprender el chiste: *'Pe.pero le entendió que para: el sol que para: dárselos los lentes al sol... pa' que: el sol se los ponga pues el niño... ¿eso entendió el niño!'*

En (7) se presenta una situación similar a la de (6) puesto que ambos niños han entendido el chiste 9. La primera intervención en ambos ejemplos se configura entonces como una solicitud del turno para expresar su comprensión. Esta acción, que no es propiamente semántica sino pragmática, revela que tanto los niños de 3° de la primaria urbana como los de 6° de la primaria rural, han logrado un cierto dominio del manejo de los factores de toma de turno, que abordan con una atención crítica, en la búsqueda de una conducta apropiada que se manifiesta en una “sensibilidad incrementada a las necesidades y constricciones basadas en el discurso” (Berman, 2004, p. 32).

Es también notoria la actitud de H1Xala3 en (7), quien intenta arrebatarse el turno más de una vez durante las pausas que hace M1Xala3, para demostrar que su explicación no está fundamentada en la que provee su compañera. Es decir, aunque no lo expresa con términos técnicos, H1Xala3 está consciente de que la participación de M1Xala3 podría considerarse como andamiaje para su propia explicación, e intenta rechazarlo. Es, quizás por esta razón que la explicación de H1Xala3 se vuelve un poco más estructurada y con menos pausas: ha tenido un poco más de tiempo para pensar y acomodar sus ideas que el que tuvo M1Xala3

Por otro lado, como hasta ahora ha sucedido en mis datos, la explicación de las niñas del grupo de 6° en la primaria urbana se conforma con la mínima cantidad de intervenciones y de andamiaje. En el caso que presento en (8) ni siquiera ha sido necesario que yo plantee la pregunta generadora. Inmediatamente después de haber escuchado el chiste 9 en voz de M2Xala6, M1Xala6 comienza su explicación.

(7) [Chiste explicado: 9 “Los lentes para el sol”,

Llega un niño a una óptica y dice:

-¿Me da unos lentes?

y el señor le pregunta: -¿Para el sol?

y el niño le dice: -¡No, son para mí!

Locución: *lentes para el sol*]

M1Xala6: Este: el chiste se refiere... a e. que el niño... este... quiere:

¡unos lentes!... de sol, yo supongo... pero: el señor que trabaja en la óptica le dije.le dice...¿Para el sol? Y el niño dice: ¡No, son para mí!... porque el niño piensa que: los lentes son para el sol!...

M2Xala6: \*risa\*

M1Xala6: O sea que:¡ sol se los va a poner!... pero en realidad eran lentes de sol.

Véase que en (8) la única interrupción en la desambiguación que elabora M1Xala6 es la risa de su compañera. Y, si bien comienza con la explicación del guion [INSTRUMENTO], que corresponde al sentido convencional del fraseologismo, lo hace por medio de la expresión: '*unos lentes... de sol, yo supongo...*', que es igualmente válida para denominar las gafas oscuras, pero que no genera ambigüedad en el sentido en que se usa en el chiste. M1Xala6 introduce la desambiguación con la conjunción adversativa '*pero*', a la que sigue la utilización de la expresión con su sentido composicional, el correspondiente al guion [USUARIO]. Nótese que en esta primera intervención la explicación es introducida por el verbo metalingüístico '*se refiere*' y acaba con una aclaración explícita de lo que ya ha esbozado: '*porque el niño piensa que los lentes son para el sol*'.

La segunda intervención de M1Xala6 consiste en una reformulación de lo ya dicho en una forma más sintética. En este caso, la niña comienza con la referencia al sentido composicional: '*O sea que el ¡sol se los va a poner!*', para finalizar la explicación definitivamente con una frase que evidencia el sentido convencional

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

de [INSTRUMENTO] que también le ha asignado y con cuyo contraste elabora la desambiguación del chiste: '*...pero en realidad eran lentes de sol*'.

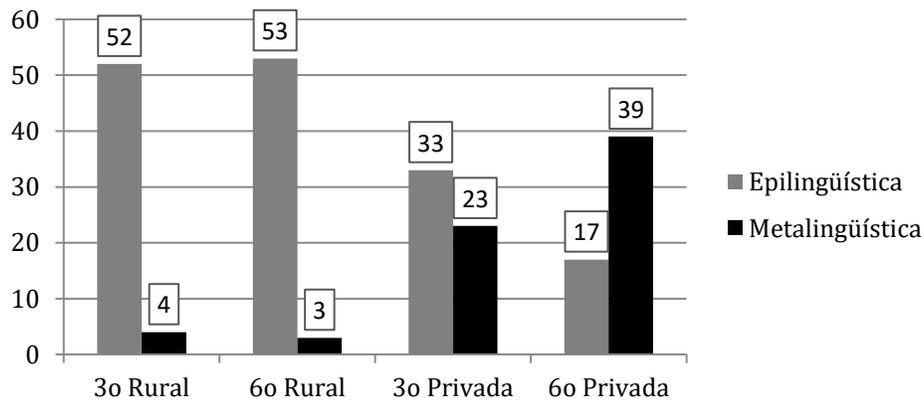
Al tomar en cuenta que la explicación de M1Xala6 en (8) fue producida sin necesidad de requerirla, sino porque ella había entendido el mecanismo de la entrevista, en el grupo de 6° de la primaria urbana encuentro un manejo más competente de los factores lingüísticos de acomodación discursiva discutidos en párrafos anteriores, respecto de la ejecución mostrada por el resto de los grupos. Con esto no pretendo calificar de manera negativa la presencia de andamiaje en la construcción de las explicaciones que conforman el *corpus* de este trabajo, sino tan solo dar una idea del tipo de conductas esperables en un niño o una niña que han alcanzado la maestría en el manejo de sus recursos lingüísticos.

Tal como puede verse, el desarrollo de los niños en los años escolares, en cuanto a su capacidad para establecer desambiguaciones mediante la presentación de los sentidos involucrados en el chiste lingüístico, es evidente en ambas escuelas.

### **Análisis de las formas cognitivas y sociales de la explicación**

Las formas cognitivas y sociales que se expresan en las explicaciones infantiles de los chistes lingüísticos son analizables a partir de: a) las habilidades de reflexión sobre la lengua puestas en juego por los niños durante las entrevistas, y b) la presencia que tiene el andamiaje en la construcción de las respuestas infantiles.

Las explicaciones ofrecidas por los niños han requerido la puesta en juego de sus habilidades de reflexión sobre la lengua para dar cuenta de su reconocimiento de la ambigüedad de los chistes lingüísticos presentados. Como ya establecí en un apartado previo, el análisis de los datos considera la identificación de los dos tipos de habilidades reflexivas sobre la lengua que los niños ponen en juego al momento de realizar la explicación de los chistes presentados: las habilidades epilingüísticas y las metalingüísticas. La Figura 3 da cuenta de los resultados obtenidos:



*Figura 3.* Tipo de habilidad de reflexión sobre la lengua utilizada en las explicaciones a los chistes lingüísticos

En la Figura 3, los participantes en mi estudio han puesto en juego mayoritariamente habilidades epilingüísticas en el momento de generar sus explicaciones. Es solo en la escuela urbana en donde la diferencia entre el grupo de 3° y 6° comienza a revelar un uso sistemático de las habilidades metalingüísticas de las participantes. Ahora bien, el hecho de que las habilidades de reflexión sobre la lengua se presentan como habilidades epilingüísticas en la escuela rural, revela que el medio social en el que se han producido las explicaciones es distinto al de los niños de la escuela urbana, y no fomenta tanto este tipo de reflexiones conscientes acerca de los elementos de la lengua.

Por otro lado, el impacto de lo social en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños es observable mediante la presencia del andamiaje que usan para construir su conocimiento. El resultado del análisis de los datos con respecto a este rasgo en las explicaciones ofrecidas por los participantes sirve para lograr una descripción de la incidencia del contexto social inmediato durante la producción lingüística infantil en los años escolares. La Figura 4 presenta los resultados obtenidos:

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

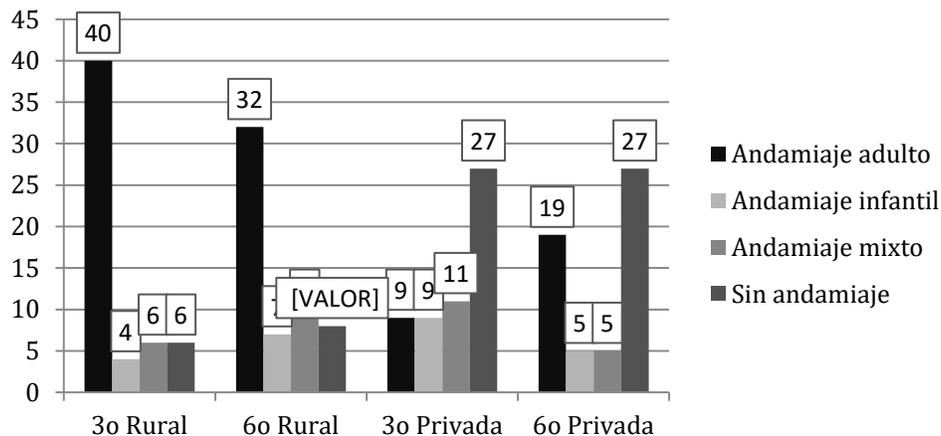


Figura 4. Tipos de andamiaje en las explicaciones de los chistes lingüísticos

En la Figura 4 puede observarse cómo los niños de 3° de la escuela rural recurren más al andamiaje adulto, mientras que dicha característica decrece en los niños de 6° de la misma escuela, lo que podría indicar un cambio en la dependencia que los niños presentan hacia el andamiaje asimétrico, con una tendencia a preferir el andamiaje que viene de sus pares, con quienes la relación es de igual a igual. Nótese también que, en términos de las explicaciones hechas sin andamiaje, la variación entre ambos grupos de niños es mínima.

Por otro lado, los datos de la escuela urbana se muestran también estables en cuanto a la presencia y ausencia de andamiaje. Aunque las niñas de 6° ofrecieron menos respuestas influenciadas por el andamiaje de sus compañeras, no hay la tendencia de reducir la influencia del andamiaje entre pares de acuerdo con el avance en el grado escolar, por lo que, al menos en este diseño, no es evidente el desarrollo lingüístico. Es posible, en cambio, que se esté presentando una variación debida a cuestiones sociales, en la que los niños de este contexto son menos dependientes del andamiaje adulto.

Los datos muestran que los niños de la escuela rural han echado mano más frecuentemente del trabajo de andamiaje que los de su contraparte urbana, y este

rasgo en sus explicaciones podrían interpretarse como una diferencia producida por las condiciones sociales a las que están expuestos.

Una vez que se ha hecho evidente, en las figuras y ejemplos presentados, el tipo de brecha que existe entre los alumnos de 3° y 6° de cada una de las primarias, compruebo que las diferencias entre grados son más acentuadas en la primaria rural que en la urbana. Dado que este patrón se mantuvo constante en todas las categorías analizadas, sería factible ahora considerar que estas diferencias están determinadas por las condiciones sociales de cada uno de los entornos investigados.

### **Conclusiones**

A lo largo de estas páginas, he mostrado una manera de observar e indagar en torno a los procesos del desarrollo lingüístico en los años escolares, a partir de la explicación que expresa la comprensión de chistes lingüísticos por parte de los niños de dos grados escolares, en escuelas primarias de dos distintos contextos socio culturales. Este desarrollo está lleno de matices debido a los diversos factores que ejercen influencia sobre los niños en estos años: los internos, relativos a la reestructuración del sistema y a la resemantización de las relaciones de significado, a la apropiación de los procesos de lectura y escritura, al desarrollo de la reflexión sobre la lengua y a los propios intereses de los niños; y los externos, relativos al contexto socio cultural, que comprenden la integración de los valores comunitarios, la influencia del ámbito escolar y la propia historia familiar.

Los datos obtenidos fueron útiles para comparar la construcción de sentidos en el proceso de reconocimiento de la ambigüedad y la oposición de los mismos en el proceso de la desambiguación de los elementos del chiste lingüístico que revelan su comprensión en los ámbitos sociales y de grado escolar previamente especificados. Con el análisis de los datos arrojados y con los ejemplos de los casos de explicaciones producidas aquí reportados he mostrado que, al menos para los datos

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

del corpus aquí estudiado, el chiste lingüístico es un tipo de discurso idóneo para observar el desarrollo léxico-semántico en los años escolares.

Ya que el chiste es un discurso cuya comprensión implica la conjunción de desarrollos lingüísticos, cognitivos y sociales, permite trabajar desde una perspectiva interaccionista, en la cual es un requisito primordial acceder a la naturalidad discursiva de los participantes. Al ser un juego del lenguaje (Cook, 2000), el chiste lingüístico motiva a los niños a reflexionar sobre la naturaleza de los significados de las expresiones lingüísticas como algo más que solo la relación entre un signo y su referente; los prepara también para reconocer la diferencia entre la forma lingüística y su contenido, y por ende, para acceder a la naturaleza simbólica del lenguaje; es decir, para reconocer cómo el emisor de un mensaje tiene la intención de expresar mucho más que lo codificado en las formas lingüísticas presentes en su discurso.

Por medio de la tarea de comprensión que realizaron los participantes en esta investigación he buscado mostrar que existe un desarrollo lingüístico, en general, y léxico-semántico, en particular, de los niños de educación básica. Este desarrollo se hace evidente en la creciente producción de explicaciones que muestran su comprensión de los chistes lingüísticos a los que fueron expuestos durante el curso de las entrevistas. En específico puedo concluir que:

El desarrollo de la capacidad para asignar sentidos y para desambiguar coincide con el desarrollo general de un léxico especializado producto de la literacidad de los participantes, tal como lo señalaron previamente Berman (2004), Dockrell y Messer (2004), Nippold (2004, 2007); y coincide también con los procesos reorganizativos del léxico reportados en la literatura existente (Bowerman, 1982; Barriga Villanueva, 2002).

Los datos de los grupos de 3.º y 6.º de ambas escuelas muestran que hay un desarrollo en la asignación explícita de los sentidos al chiste lingüístico, al momento de explicar su funcionamiento. También ocurre que las desambiguaciones explícitas de los sentidos asignables a un chiste lingüístico cuya ambigüedad es producida por fenómenos de polisemia, fraseologismos u homonimia aumentan conforme los niños van avanzando en los grados escolares. De entre estos fenómenos, los participantes en mi investigación que presentaron un avance más evidente (aunque no el de mayor desarrollo) fueron los de la escuela rural.

El reto en mi estudio era lograr medir la comprensión con datos de lengua en uso; es decir, tan íntimamente ligadas están una y otra dimensiones del lenguaje que recurrí a la producción para dar cuenta de la comprensión y encontré que una categoría de análisis idónea para hacerlo es la explicación. Ésta probó ser un camino que permite medir la comprensión en la educación primaria; pues es un tipo de discurso conectado que se desarrolla en esta etapa. Al ser la expresión de la comprensión y la reflexión que hacen los niños sobre la manera en que creen que debe construirse los sentidos de un chiste, su estudio resulta imprescindible.

Me resulta necesario señalar, antes de terminar, un par de condiciones que podrían considerarse como limitantes en mi estudio: la primera reside en no haber podido completar el grupo de 6.º de la primaria urbana con dos niños de cada género debido a las características de la escuela, por lo que será necesario preguntar en el futuro si las diferencias entre escuelas podrían deberse más a una variable de género que de entorno social, aunque las investigaciones previas (Shultz y Horibe, 1974; Shultz y Pilon, 1973; Meneses Hernández, 2016) apuntan a que dicha variable no es significativa.

Otra limitante que es necesario mencionar en cuanto al método de trabajo, es que la entrevista por parejas de niños favoreció el traslape de emisiones y el robo

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

de turnos, que dificultan la tarea de conteo de los datos. Por ello se hizo indispensable tomar en cuenta la presencia y cualidades del andamiaje como parte de mi análisis, para intentar compensar los reveses planteados por el triálogo establecido en el momento de la recolección.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones, los resultados de esta investigación arrojan luz acerca del desarrollo léxico-semántico no solo con los datos que lo revelan, sino aportando una metodología para trabajar desde un par de tipos discursivos que han sido poco explotados hasta ahora en los estudios de desarrollo en los años escolares: por un lado, el chiste lingüístico, como base para la reflexión sobre el lenguaje y su comprensión, y, por otro, la explicación, como herramienta de análisis y de producción.

### **Referencias bibliográficas**

- Abelenda, E. (2013). Riure i aprendre amb els acudits. en L. Tolchinsky (Ed.), *L'explotació didàctica de corpus lingüístics* (Pp. 47-76). Barcelona: Horsori.
- Ashkenazi, O. y D. Ravid. (1998). "Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness". *Cahiers de psychologie cognitive / Current psychology of cognition*, 17 (2), 367-387.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares. "...un solecito calentote..."*. México: El Colegio de México.
- Berman, R. (2004). "Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition", en R. A. Berman (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 9-34.

- Bowerman, M. (1982). "Reorganizational processes in lexical and syntactic development" en E. Wanner y L. R. Gleitman (Eds.). *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 319-346.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. S. (1995 [1964]). "El curso del desarrollo cognitivo" en *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata. Pp. 45-71.
- Cook, G. (1997). "Language play, language learning", en *ELT Journal*. 51 (3). Pp. 224-231.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- Dockrell, J. E. y D. Messer. (2004). "Lexical acquisition in the early school years" en R. A. Berman (ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 35-52.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, D. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona/ México: Gedisa.
- Fowles, B. y M. E. Glanz. (1977). "Competence and talent in verbal riddle comprehension" en *Journal of Child Language*. 4. Pp. 433-452.
- Golinkoff, R. M., K. A. Hirsh-Pasek y D. G. Singer. (2006). "Play= Learning: A challenge for Parents and Educators" en D. G. Singer, R. M. Golinkoff y K. A. Hirsh-Pasek (Eds). *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press. Pp. 1-22.

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hess Zimmermann, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

Hess Zimmermann, K. (2014). "Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales" en *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 32, número 60. Pp. 57-87.

Karmiloff-Smith, A. (1986). "Some fundamental aspects of language development after age 5" en P. Fletcher y M. Garman (Eds.). *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 455-474.

Kennedy, Ch. 2011. "Ambiguity and vagueness: an overview" en Maienborn, C., K. von Heusinger y P. Portner (Eds.). *Semantics. An International Handbook of Natural Language Meaning. Volume 1*. Berlin: De Gruyter Mouton. Pp. 507-535.

Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Wilmington: Addison-Wesley Iberoamericana.

Martin, R. A. (2008). *The psychology of humor: an integrative approach*. Londres: Elsevier.

McGhee, P. E. (1979). *Humor: its origin and development*. San Francisco: W.H. Freeman & Co.

Meneses Hernández, L. D. (2016). "La ambigüedad en el desarrollo lingüístico infantil", en R. Barriga Villanueva (Ed.). *Lenguaje en movimiento*. México: El Colegio de México. Pp. 145-185.

- Nippold, M. (2004). "Research on later language development: International perspectives" en Ruth A. Berman (Ed.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins. Pp. 1-8.
- Nippold, M. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. (3ª Ed.). Austin: Pro-Ed.
- Puche Navarro, R. y H. Lozano Hormaza. (2002). *El sentido del humor en el niño. Estudio empírico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad del Valle. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.
- Raskin, V. (1985). *Semantic theory of humor*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel.
- Semrud-Clikeman, M. y K. Glass. (2008). "Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities" en *Annuary of Dyslexia*. 58. Pp. 163-180.
- Shultz, T. R. y R. Pilon. (1973). "Development of the ability to detect linguistic ambiguity" en *Child Development*, 44. Pp. 728-733.
- Shultz, T. R. y F. Horibe. (1974). "Development of the appreciation of verbal jokes" en *Developmental Psychology* 10(1). Pp. 13-20.
- Snow, C. E. (1981). "Social Interaction and Language Acquisition" en Dale, Ph. S. y D. Ingram (Eds.). *Child Language. An international Perspective. Selected Papers from the First International Congress for the Study of Child Language*. Baltimore: Univesity Park Press. Pp. 195-214.
- Tennison, J. M. J. (1993). *Cognitive development and humor on young adolescents: a content analysis of jokes*. Tesis doctoral. University of South Dakota.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected Works of L. S. Vygotsky*. Vol. 1. Nueva York: Plenum Press.

*La comprensión del chiste lingüístico en la escuela primaria:  
observación del desarrollo léxico-semántico*

Wittgenstein, L. V. (1953). *Philosophical investigations*. Nueva York: Macmillan.

Yuill, N. (1996). "A funny thing happened on the way to the classroom: Jokes, riddles, and metalinguistic awareness in understanding and improving poor comprehension in children". En Cesare Cornoldi y Jane V. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum. Pp. 193-220.

## 3.4

# REALIDAD, CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y ESCRITURA UNIVERSITARIA

Alejandro Caamaño Tomás

Margarita Alegría de la Colina

*Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco*

### Introducción

Todo enunciado, oral o escrito, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante (o del escritor), es decir puede poseer un estilo individual.

Mijail Bajtín

La lectoescritura tiene inscrita en sus genes la palabra *progreso* y la pedagogía bien lo sabe. El ingreso de los alumnos a una nueva comunidad discursiva los obliga, ineludiblemente, a leer y producir textos de mayor complejidad, en lenguas con propósitos específicos (LPE), tanto en el campo de estudio particular elegido, como en las disciplinas adyacentes. En el caso de la universidad la experiencia nos dice que, desde los primeros momentos, sus prácticas lectoescritoras muestran indicios muy preocupantes: reflejan su poco dominio de estrategias convenientes para la comprensión de los textos y una serie de errores en todos los niveles lingüísticos que apenas pueden identificar, razón por la cual, en la mayoría de los casos sus

escritos son poco claros, imprecisos y están lejos de lo esperado para su nivel académico. De igual manera, les resulta difícil reconocer los diferentes géneros discursivos académicos, sus puntos coincidentes y divergentes o la pertinencia de producirlos con un fin determinado.

Tales problemas son la preocupación de docentes y estudiosos del entorno educacional alrededor del mundo, pues es indudable que el avance de las civilizaciones depende en gran medida de la preparación intelectual de sus ciudadanos y la tarea lectoescritora tiene el papel central en este cometido, ya que a través de ella se aprehende el conocimiento y también se contribuye a la edificación de las múltiples caras de la realidad social.

En este trabajo, nos vamos a ocupar, en primer lugar, del concepto de *realidad*, de su construcción, con el propósito de dirigir nuestra mirada al papel preponderante del lenguaje en esta tarea. Dicho concepto será estudiado desde la perspectiva presentada por Berger y Luckmann (1968) en su obra *La construcción social de la realidad*, la cual constituye un trabajo muy relevante en la sociología del conocimiento, pues es en esta disciplina donde se concibe la noción de construcción social que servirá de base para posteriores investigaciones que se desarrollarían en la última mitad del siglo XX. Aunque, también expondremos los resultados de los trabajos de otros autores y de otras disciplinas que se han dedicado, entre otros muchos asuntos, a estudiar la indiscutible relación entre lenguaje y sociedad, como la filosofía del lenguaje o la sociología del lenguaje.

El segundo objetivo será reflexionar sobre el conocido problema de los géneros discursivos; sobre su heterogeneidad, su clasificación y, particularmente, acerca de la dificultad de conseguir una definición concreta de ese conjunto de enunciados que se integran a una determinada esfera de uso de la lengua. Y vamos a hacerlo desde las afirmaciones expuestas por Mijail Bajtín (1999) en su trabajo “El problema de los géneros discursivos”. La elección de este texto reside, primordialmente, en el

estudio que este investigador hace de los géneros discursivos como productos del lenguaje configurados a través de las interacciones sociales; pero, también, como elementos participantes en la construcción de la misma sociedad; como ingredientes constitutivos de la realidad. No únicos, por supuesto, pero sí esenciales. Igualmente, vamos a señalar algunos de los resultados más recientes que se pueden encontrar sobre la teoría de los géneros, los cuales, como más adelante veremos, confirman la trascendencia de estos discursos como catalizadores de la configuración social.

Por último, queremos hacer una reflexión oportuna, ya en el campo de la docencia, en relación con el aprendizaje de algunos de los géneros académicos propios de lenguas con propósitos específicos (LPE); pues, desde el momento en que son discursos fundamentales para la construcción de la realidad en la socialización universitaria, la labor docente debe necesariamente cobrar una importancia más trascendental si cabe, ya que esta sirve de conector elemental entre la formación personal de los alumnos universitarios y su papel presente y futuro en la comentada construcción social en la que deberán adaptarse con eficiencia a los géneros propios de los diferentes espacios en los que lleven a cabo su desarrollo profesional y cultural en general, así como ser capaces de producirlos con éxito en la práctica comunicativa cotidiana. Por eso, la tarea de los docentes tiene que estar dedicada, además de a dotar a los estudiantes-ciudadanos de la habilidad suficiente en el campo de la escritura, a hacerles conscientes de su inestimable y necesaria aportación al bien común por medio de los conocimientos y prácticas de los géneros discursivos.

En definitiva, el último propósito de esta investigación es resaltar la enorme trascendencia del lenguaje y, dentro de este, de la lectoescritura como fenómeno de construcción social, y de los géneros discursivos —particularmente—; como factor de integración de los ciudadanos en proyectos comunes, que tengan en

consideración la importancia de las aportaciones individuales para la colectividad, porque el desconocimiento de dichos géneros traerá, en nuestra opinión, perjuicios de orden individual, pero también social.

### **Realidad, lenguaje y construcción social**

Es posible afirmar que desde el comienzo de la civilización occidental, la realidad, sus componentes y los principios que la regían estuvieron presentes en la mente de los principales pensadores griegos y romanos: la ontología, como ciencia que estudia los entes de la realidad y la relación entre ellos, aunque formulada como tal siglos más tarde, llenó de preguntas, ideas y pensamientos los inicios de la filosofía y el quehacer de sus practicantes: la búsqueda del 'ἀρχή', del principio u origen, de la génesis física de la realidad, capitalizó los primeros momentos de una indagación que ha extendido su radio de búsqueda hasta nuestro presente.

Convendría ahora definir de manera firme el término *realidad*. No obstante, el riesgo de entrar en extensos campos de estudio e incluso en caminos de difícil salida, es lo que nos hace ser precavidos, porque entendemos que la realidad es cambiante y está condicionada por multitud de aspectos y situaciones, y que hoy es imposible captar lo que fue constitutivo de la realidad hace 2000 años, o incluso 50, a no ser de un modo aproximado y aun con riesgo de incurrir en errores sustanciales.

*La construcción social de la realidad* (1968) es, a decir de la crítica especializada, una de las obras más trascendentales e influyentes de la investigación sociológica actual. Esta nos remite a una disciplina que vio sus orígenes en los años 20, cuarenta años antes de la publicación de dicha obra. La sociología del conocimiento es una rama de la sociología de la lectura, y esta última comenzó su camino en Suiza y los Estados Unidos, principalmente, a partir de los trabajos de la llamada Escuela de Chicago, durante las décadas de los años 20 y 30 del siglo XX. Una de sus

metas fue identificar los efectos de la lectura en esa época de principios de siglo para poder caracterizar de un modo más sólido el acto lector. Comenzaba, así, una preocupación más científica por el estudio del proceso de la lectura con la que dio inicio la superación de lo que hasta entonces había sido la principal, y casi exclusiva, inquietud de la crítica: el estudio de los modos de lectura y de los formatos de los textos.

Interesa, en este punto, recordar el concepto de *realidad* en su relación con los géneros discursivos actualizados en textos específicos de LPE a los que los estudiantes se deben enfrentar en su formación universitaria en cuanto a que son producidos en el contexto de una construcción social determinada, y retomamos aquí la afirmación de Berger y Luckmann, ligada también a la disciplina mencionada: “Nuestras tesis fundamentales [...] son que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (Berger y Luckmann, 1968, p.11).

Hoy en día prevalece el concepto de *realidad múltiple* concebida y como constituida por diferentes esferas y, como afirman Berger y Luckmann (1968), es la conciencia humana la que permite que nos movamos en ellas: “Mi conciencia, pues, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad. Dicho de otra forma, tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples” (p.36). Y en esas realidades hay una que prevalece sobre las demás: la que ellos denominan la realidad de la vida cotidiana: la “suprema realidad”. Para los dos investigadores, la vida cotidiana es una realidad única que se construye socialmente; por lo que la sociología del conocimiento debe ser la encargada de entender cómo el conocimiento puede explicarla; cómo considera los elementos que la cimientan. Se debe, en definitiva, procurar un análisis del “conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana” (p.34). O, lo que vendría a ser lo mismo, el conocimiento del sentido común.

Además de múltiple, la realidad es también ordenada, pues los fenómenos que la componen están dispuestos en modelos aparentemente alejados de lo que los individuos podemos suponer de ellos; lo que implica que, en consecuencia, la realidad de la vida cotidiana ya se nos muestra objetivada: los objetos de la vida cotidiana eran tenidos como tales antes de que apareciese la conciencia del individuo sobre ellos. Por tanto, no se requieren comprobaciones sobre su existencia. Igualmente, dentro de esta realidad se identifican otras -llamadas por los autores zonas limitadas de significado- que están enclavadas en ella y que pueden considerarse como “significados y modos de experiencia circunscritos. Podría decirse que la suprema realidad las envuelve por todos lados, y la conciencia regresa a ella siempre como si volviera de un paseo” (p.41).

Ahora bien, la cuestión a dilucidar aquí es qué papel juega el lenguaje en esta construcción social; qué valor le dan nuestros autores como fenómeno de la vida cotidiana, puesto que es esta pregunta la que está en el eje central de nuestra investigación.

Una de las primeras nociones remarcables en *La construcción social de la realidad* es la que afirma lo siguiente: “La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana [...]” (p.50). La realidad de la vida cotidiana solo es posible por estas objetivaciones, por el conjunto de objetos que nos informan de las “intenciones subjetivas” de los individuos que conforman la sociedad.<sup>1</sup> Un caso especial de objetivación es la producción humana de signos, y estos se concentran en una amplia cantidad de sistemas. El lenguaje es uno de ellos;

---

<sup>1</sup> Sobre las percepciones individuales, Alfred Schütz señala que cada sujeto percibe el mundo a partir de sus conocimientos previos y su experiencia de vida. Dicha percepción, aclara, es una abstracción de significado siempre subjetivo; es decir, que siempre hace referencia a un sujeto. Sitúa el concepto de acción, en consonancia con Berger y Luckmann, en el mundo de la vida cotidiana y lo liga a la percepción y a la relevancia de las realidades experimentadas por el sujeto (1974).

de hecho, es el más importante de la sociedad humana y uno de los cinco elementos que, a decir de los autores, estructuran la sociedad (la conciencia, el mundo intersubjetivo, la temporalidad y la interacción social son los otros cuatro). Asimismo, el lenguaje, para Berger y Luckmann, también traduce las experiencias que no son cotidianas y las integra a la suprema realidad de la vida cotidiana.

Además, el lenguaje es el responsable de la construcción de la representación simbólica que domina la realidad. Y entre los sistemas simbólicos de mayor relevancia histórica destacan la religión, la filosofía, el arte y la ciencia. Pero el lenguaje tiene otra capacidad, aparte de construir estos símbolos: puede presentarlos como objetos dotados de sentido real en la vida cotidiana: “De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común. Vive todos los días en un mundo de signos y símbolos” (p.57).

Una última observación de Berger y Luckmann nos recuerda que es el lenguaje el que permite que podamos objetivar nuevas experiencias e incorporarlas al almacén del conocimiento que ya poseemos, y que igualmente nos faculta para integrar dichos conocimientos objetivados al caudal social de la colectividad de la que formamos parte.

La relación entre lengua y realidad observada en *La construcción social de la realidad* es muy parecida a la opinión de algunos críticos y fue cristalizando de manera especial, como ya recordamos, en la última mitad del siglo XX. Por ejemplo, M. Halliday (1979) considera que es por medio de la lengua como el ser humano llega a integrarse a un grupo de “personas” que lo son en virtud de su participación en el mismo; al hacerlo, señala, ya no es únicamente un espécimen biológico, sino una persona, y la lengua es esencial en dicho proceso. Apunta este autor que una sociedad no consiste en la reunión de participantes, sino de relaciones, las cuales

definen los papeles sociales, y ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social y, una vez más, es por medio de la lengua que una persona lo lleva a cabo potencialmente. Como miembro de una sociedad, cada individuo realiza una combinación de papeles sociales, siempre por medio de la lengua como condición necesaria para que vaya conformando su “personalidad”, la cual es la suma de los papeles que juega en las relaciones sociales en las que participa.

Basil Bernstein (2003), integrante de la corriente conocida como sociología de la educación, afirma que

the resulting forms of language-use progressively orient the speakers to distinct and different types of relationships to objects and persons, irrespective of the level of measured intelligence. The role intelligence plays is to enable the speaker to exploit more successfully the possibilities symbolized by the socially determined forms of language-use (p.46)<sup>2</sup>;

aunque también lo expresa desde otra perspectiva al explicar que lo que determina la verdadera configuración cultural y lingüística es, en esencia, la estructura social, es decir, el sistema de relaciones sociales.

Ludwig Wittgenstein, reconocido estudioso en el área de la filosofía del lenguaje, evolucionó a lo largo de 30 años en sus posicionamientos sobre la realidad, el pensamiento y el lenguaje, a partir de la visión de este último como una estructura fija, coherente y unitaria, hasta llegar a plantearse que son los usos del lenguaje los que dan significado a los términos y, en definitiva, conciben el conocimiento del mundo. Para Wittgenstein (2009), el lenguaje es similar a un

---

<sup>2</sup> “Las formas resultantes de uso del lenguaje orientan progresivamente a los hablantes a tipos distintos y diferentes de relaciones con los objetos y las personas, independientemente del nivel de inteligencia medido. El papel que desempeña la inteligencia es permitir que el hablante explote con más éxito las posibilidades simbolizadas por las formas socialmente determinadas de uso del lenguaje.” Traducción propia.

juego (*das Sprachspiel*), pues, al igual que este, se rige por reglas; en este caso las gramaticales. En el lenguaje, hay gran cantidad de juegos, que representan los contextos reales de acción:

Podemos imaginarnos también que todo el proceso del uso de palabras es uno de esos juegos por medio de los cuales aprenden los niños su lengua materna. Llamaré a estos juegos 'juegos de lenguaje' y hablaré a veces de un lenguaje primitivo como un juego de lenguaje. (Wittgenstein, 2009, p.171)

Estos juegos de lenguaje conforman el modo de vida de una cultura, lo que coloca el uso social de las palabras como centro de la existencia de las culturas y a sus jugadores, los individuos que a modo de herramientas las utilizan, como artífices necesarios de dicha existencia.

Pero incluso esta relación entre el lenguaje y la creación social está en la base de la sociología y ya fue descrita por Emile Durkheim a finales del siglo XIX. En su obra *Las reglas del método sociológico* (1997) habla del concepto de "hecho social", denominación que "se emplea de ordinario para designar más o menos a todos los fenómenos que se desarrollan en el interior de la sociedad, siempre que presenten, con cierta generalización, algún interés social" (p.38). Y continúa:

En cuanto a sus manifestaciones privadas, [de los fenómenos sociales] éstas tienen algo social, puesto que reproducen en parte un modelo colectivo; pero cada una de ellas depende también, y en gran parte, de la constitución orgánico-psíquica del individuo, de las circunstancias particulares en las que se encuentra. (p.46)

Y uno de estos fenómenos sociales, para Durkheim, es la lengua; y, como acabamos de ver, los individuos la aplican, desde sus prácticas privadas, a lo largo de su desarrollo.

Por su parte, y ya recientemente, Alfonso Mendiola (2009), en un acercamiento a la teoría de Niklas Luhmann, plantea que para problematizar la relación entre enunciado y percepción individual, se debe distinguir entre comunicación (géneros discursivos) y percepción (lo real), y apunta que dicho procedimiento transforma una percepción en una comunicación (discurso) de tal percepción, porque la comunicación de lo percibido permite convertir algo que solo estaba en la conciencia, en algo que pasa a estar en la sociedad, por lo que todo género textual deberá estudiarse como operación comunicativa y no como percepción.

Esta última información supone un paso decisivo para la comunicación social que aclara el salto de la posición personal al aporte colectivo e incluye a los individuos para ser, de modo necesario, partícipes, en mayor o menor grado, en la construcción de la sociedad. De manera especial, manifiesta la relación de los sujetos con la creación social a través del poder de una de sus mayores capacidades: el lenguaje. Desde estas consideraciones, la escritura, como sistema de registro de la lengua hablada, se convierte en un instrumento eficaz y fundamental para la construcción de las sociedades; y los géneros discursivos se alzan como uno de los elementos expresivos más auténticos de dicho registro en relación con las prácticas sociales.

### **“El problema de los géneros discursivos”: Mijaíl Bajtín y su relación con la construcción social**

A principios de los años 50, Mijaíl Bajtín nos presenta un trabajo, “El problema de los géneros discursivos” (1999), que fue reunido y publicado a mediados de los 80 con otros ensayos, compuestos entre los años 20 y 70 del siglo pasado, en la obra *Estética de la creación verbal*. En él, sus reflexiones sobre los géneros son de capital importancia porque nos ayudan a entender parte de las causas que generan los problemas que para su entendimiento y producción nos podemos encontrar, y que, como veremos, han alimentado a la crítica durante los últimos cincuenta años.

Para este autor, los géneros discursivos no reflejan más que las diversas esferas de la actividad humana; son un buen ejemplo de la creación social al mismo tiempo que la delimitan y la explican; y son inagotables, al igual que las actividades humanas y que las posibilidades de uso de la lengua:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema *heterogeneidad* de los géneros discursivos (orales y escritos). (p. 248)

Esta “extrema heterogeneidad” es dividida en dos grupos que tienen que ver con una “comunicación discursiva inmediata”, géneros discursivos primarios o simples; y con una “comunicación cultural más compleja”, géneros discursivos secundarios o complejos. ¿A qué tipos de discurso nos queremos referir cuando mencionamos al escritor universitario y sus escritos?<sup>3</sup> Pues, en esta investigación, a géneros discursivos primarios como la reseña, la paráfrasis, el resumen, el comentario y el

---

<sup>3</sup> Bajtín (1999) equipara los conceptos de género discursivo y enunciado: “Una noción clara acerca de la naturaleza del enunciado en general y de las particularidades de diversos tipos de enunciados, tanto primarios como secundarios, o sea de diferentes géneros discursivos [...]” (p. 251). Por nuestra parte, mantendremos tal paralelismo y a estos dos añadiremos, en igualdad semántica, el de texto.

<sup>4</sup> Somos conscientes del problema para la definición de la naturaleza del ensayo y para su organización; por lo que, dentro de su riqueza y complejidad, optamos por definirlo como un ejercicio de reflexión y análisis único que, aunque en ocasiones puede ayudar a la producción de géneros discursivos secundarios, según la clasificación bajtiniana, no tiene, necesariamente, y pensando particularmente en el ensayo, que alejarse de su referente de la realidad, como afirma Bajtín (1999): “Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros [...]” (p. 250).

ensayo, tanto de carácter científico como literario, que forman parte de la práctica académica habitual de nuestros estudiantes<sup>4</sup>.

Por otro lado, Bajtín (1999) resalta el carácter individual o único de estos discursos:

Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (p.248)

De la cita anterior, y en referencia al uso individual de la lengua, se podría inferir que el erróneo reconocimiento, interpretación y producción de estos géneros, de una manera individual, podría provocar, inevitablemente, problemas de serias consecuencias: en primer lugar, un vacío en la mecánica de la construcción social, pues podría pensarse que una separación o extrañamiento del escritor de la esfera social a la que pertenece –de la comunidad en la que está integrado–, mermaría sus posibilidades de participar en el proceso de desarrollo de tal espacio; ya que, como bien afirma Gerardo Hernández Rojas (2005): “[...] en las comunidades se construye un contexto intersubjetivo entre los participantes en el que el pensamiento se comparte y en donde es posible interpensar en virtud del discurso” (p.92).

En segundo término, el desconocimiento de los géneros supondría, en términos bajtinianos, la ruptura del diálogo y por extensión del diálogo social. El diálogo es,

---

para Bajtín (1999), la manera más usual y, a la vez, simple de la comunicación discursiva; y se vuelve imprescindible ya que “el cambio de los sujetos discursivos (hablantes) que determina los límites del enunciado se presenta en el diálogo con una claridad excepcional” (p.264). Lo importante en este juego dialéctico, en nuestra opinión, es comprender que tanto una obra completa como un diálogo tienen un fin último que no es otro que obtener una respuesta del que está, o de los que están, en la cadena comunicativa discursiva. De ahí la necesidad de ser conscientes de la relación recíproca entre los actuantes de la comunicación para la correcta realización del enunciado.

Trasladando estos razonamientos al contexto universitario, obtendríamos un resultado inmediato e indiscutible: como consecuencia del desconocimiento de los géneros discursivos, nos encontraríamos que el estudiante o sujeto discursivo se vería con dificultad o imposibilidad de “ser contestado” por ese otro u otros sujetos discursivos que recogen su posición y de los que espera una respuesta activa; lo que reduciría su capacidad de intervención en el contexto social; complicidad con otros miembros de la comunidad que Berger y Luckmann (1968) afirman tiene relación también con el aporte individual al conocimiento de la sociedad: “Mi interacción con los otros en la vida cotidiana resulta, pues, afectada constantemente por nuestra participación común en ese acopio social de conocimiento que está a nuestro alcance” (p.58).

En definitiva, los efectos de la imposibilidad de participar personalmente en los flujos de comunicación dialógica -de “la interacción con los otros”-, y las consecuencias de una posible “marginación” social en la comunidad de pertenencia son evidentes.

Si enfocamos este último planteamiento en otra dirección, nos preguntamos: ¿podría pensarse, en referencia a nuestros alumnos, que es la pérdida de su

relación con el ámbito social –y con los textos propios del mismo– lo que los lleva a mal interpretar y producir erróneamente los códigos de determinado discurso?

En cuanto a esta posibilidad, no pensamos que el estudiante llegue en muchos casos a poder relacionar el género que se le pide producir con la esfera social a la que corresponde, a no ser que el escrito se inscriba en el ejercicio pragmático personal, y tenga relación con el perteneciente a su desarrollo profesional y laboral posterior, razón por la cual resulta muy importante que el docente lo ayude a familiarizarse con esa esfera a la que pretende pertenecer, ya que, como dice Bajtín (1999): “[...] El lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados” (p.251).

Por otra parte, si fuese este fin práctico de los escritos de nuestros alumnos lo que consideráramos como la única ligazón a la realidad social estipulada por Bajtín, y su única finalidad, la construcción discursiva podría dejar de tener sentido para el usuario-productor debido, nuevamente, a la pérdida o empobrecimiento de sus posibilidades de lengua y de participación en la colectividad.

Por lo anterior, creemos necesaria la consideración del problema en su doble vertiente: individual y social o colectiva, ya que así podremos apreciar que tal conflicto deviene en un círculo vicioso de muy compleja solución para las posibilidades compositivas de cualquier escritor en general, pero casi imposible para el estudiante: sin la ligazón de los alumnos con la utilidad social del escrito es complicada la comprensión del discurso –hablando en palabras de Bajtín–; puesto que, sin esta relación social los alumnos llegan a experimentar lo que el lingüista ruso señaló como la dificultad de “una definición correcta de la naturaleza lingüística común del enunciado” (p.249). Del mismo modo, sin ese discurso, pensamos que igualmente se resentiría la aportación al beneficio común y la labor de construcción social a la que están abocados los estudiantes; tareas estas que, hay

que decirlo, no están en la mente de los constructores discursivos de manera consciente.

Igualmente, Bajtín se refiere a la necesidad de agotar el “sentido del objeto del enunciado”; es decir, a la intención del autor. Reconoce que tal sentido es muy diferente en las distintas esferas de la comunicación discursiva y su agotamiento solo posible en un grado relativo. Volvamos a plantearnos otra pregunta: ¿son evidentes en los textos de nuestros alumnos, de manera regular, aspectos tales como el enfoque del problema o los propósitos perseguidos en ese texto, en el caso de los escritos de carácter científico? Sería imposible a la vez que imprudente generalizar; no obstante, podemos afirmar que dichos elementos y otros más, relativos a las intenciones del discurso, no están en una buena parte de los estudiantes como premisas necesarias: gran parte de los escritos estudiantiles obvian las intencionalidades y las sustituyen por esas finalidades ya comentadas, posiblemente porque no han cobrado conciencia de su pertenencia a una nueva comunidad discursiva.

Pero aun entendidos la función y dimensión del género, el tamaño del problema puede verse agrandado, de igual forma, a causa de lo que el ruso considera una banalización del discurso:

El menosprecio de la naturaleza del enunciado y la indiferencia frente a los detalles de los aspectos genéricos del discurso llevan en cualquier esfera de la investigación lingüística, al formalismo y a una abstracción excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida. (Bajtín, 1999, p.251)

Es este, probablemente, otro de los factores que llevan al estudiante a desvincularse de su entorno educacional primero y vital posteriormente.

Es indudable también que el enfoque de Bajtín al tratamiento de los géneros discursivos ha sido la base para consideraciones posteriores al respecto, como las de Luhmann, quien distingue entre sistema psíquico y sistema comunicativo de donde surge que la sociedad no es la suma de las conciencias, sino una realidad emergente distinta a ellas, y que mientras la percepción es propia de la conciencia, la comunicación es propia de la sociedad por lo que está sujeta a reglas de orden social, pues cuando se emite un mensaje, se hace siempre inmerso en una tradición discursiva (Mendiola, 2009); o las de quienes han considerado los géneros propios de LPE en el campo de la interdisciplinariedad en el que se pueden analizar géneros de las distintas disciplinas con una aproximación cognitiva; o bien el análisis de géneros como una actividad multiperspectivista y multidimensional en la que pueden intervenir especialistas en el campo de la lingüística teórica, del análisis del discurso o expertos en el campo de la comunicación, hasta llegar a la interdiscursividad en la teoría del género debida a la hibridación multidisciplinar impuesta por la sociedad de la información en el mundo globalizado (Sánchez Jiménez, 2016).

Desde la postura más bajtiniana de Mendiola hasta las diversas posibilidades de estudio descritas por Sánchez Jiménez, la vivacidad del término género responde a su misma naturaleza, señalada ya por Bajtín: nace en el seno de la sociedad, pero, al mismo tiempo, la alimenta y se transforma con el ímpetu que esta le señala; es una interdependencia que enriquece tanto a los “obreros del discurso” –los hablantes y escritores– como a las comunidades discursivas que analizan y asientan los cambios de estos discursos, como es el caso en el ámbito universitario.

### **La lectoescritura: una tarea más allá del ámbito docente**

Virginia Zavala (2009) ha enfatizado que leer y escribir no son fines en sí mismos, sino formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios, por lo

que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas vitales y no al revés.

Si bien lo anterior es cierto y es en esa relación de lengua y realidad en la que hemos puesto el énfasis, también lo es que, como profesores universitarios que somos, nos interesa vincular los géneros discursivos con el trabajo didáctico, como también ha señalado Zavala, ya que una mirada social de la literacidad implica sumar la perspectiva de las prácticas a los estudios de los textos.

En el contexto de lo hasta aquí analizado, la figura del docente adquiere funciones que sobrepasan el sentido más tradicional de su labor: a la transmisión de contenidos, la creación de un espíritu crítico y de una independencia lectoescritora –entre muchos otros fines didácticos–, debe sumarse la de convertirse en vínculo de relación de los alumnos con su contexto social; por lo que las estrategias del docente universitario deben ser repensadas con la vista puesta en tales tareas, y las propuestas didácticas deben contemplar los esfuerzos destinados a la integración efectiva de los estudiantes-sujetos-ciudadanos en el marco social que les corresponda. En la práctica, implica dirigir las energías hacia un enfoque docente que, incluyendo necesariamente los aspectos gramaticales textuales, la enseñanza de la realización de funciones de la lengua o el aprendizaje del escritor de la composición textual, tenga esencialmente en cuenta las necesidades escriturales académicas de los alumnos; es decir, supone un cambio didáctico que se traduce en una especialización de la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas. Y, en nuestra opinión, es la literacidad académica la que mejor puede conseguir tales fines.

Para Gregorio Hernández (2016) la literacidad académica consiste en las prácticas discursivas propias de la educación superior, las cuales son inseparables de los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas. Nuestra cognición,

continúa Hernández (2016), se desarrolla conforme ampliamos y refinamos nuestro lenguaje. Y es esta la tarea que debemos proponernos llevar a cabo con nuestros alumnos para ayudarlos a habilitarse en la producción de los géneros discursivos calificados por Bajtín como primarios o simples, paso previo a la posibilidad de producir los complejos o secundarios.

Estas son las propuestas de Hernández Zamora (2016) respecto a la literacidad académica:

[...] la finalidad principal de los cursos de lenguaje en la universidad es introducir a los estudiantes en el mundo de la literacidad académica, es decir socializarlos en las prácticas discursivas académicas, las cuales implican tres aspectos centrales: Escritura académica: apropiación de la escritura como medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y comunidades académicas. Comportamientos letrados: desarrollar la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos. Además de Pensamiento crítico: desarrollar la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva. (pp. 23-24)

Este autor rescata la idea de que la literacidad es la “cualidad de ser letrado” y apunta que las prácticas letradas se dan en ambientes sociales. Al respecto, señala:

No son actividades mentales de individuos aislados, sino *prácticas sociales* ligadas a su vez a prácticas más amplias, como el trabajo, la ciudadanía, la religión, el deporte, el entretenimiento, el estudio, el derecho, el

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

periodismo, donde la gente no sólo lee y escribe, sino también habla, escucha, piensa e interactúa. Cada una de estas actividades sociales representa un contexto sociocultural o “ecología” en la que tienen lugar distintos géneros, formas y usos de los textos escritos y orales. (Hernández, 2016, p.22)

Por su parte Zavala consigna que un conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí y que puedan asociarse a un contexto institucional específico, son manifestaciones de literacidad; se trata, dice, de formas particulares de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que adquieren su sentido en el marco de estas.

Montes Silva y López Bonilla (2017) citan a Brian Street para quien la noción de literacidad remite a la participación de los individuos en la cultura de lo escrito, e incluye no únicamente habilidades cognitivas: reconocimiento del código de escritura, reglas lingüísticas y convenciones establecidas para el texto; sino también conocimiento y reconocimiento de los géneros discursivos. Hablan entonces de literacidad disciplinar y, siguiendo a Zhihui Fang, apuntan que se refiere a la capacidad de participar en prácticas sociales, semióticas y cognitivas que llevan a cabo los expertos en alguna disciplina. Es claro que, en el caso de la formación universitaria, son dichos expertos quienes deben brindar el andamiaje necesario para que quienes se estén formando en determinada disciplina puedan comprender y escribir textos complejos propios de la misma.

En este caso, las autoras mencionadas hablan de construcción de conocimiento disciplinar a partir de la habilitación de los alumnos para involucrarse en prácticas de literacidad disciplinar; pero señalan que la instrucción formal en torno a esto corre a cargo de la alfabetización disciplinar que, como instrucción formal de la literacidad, tiene que ver con la responsabilidad de los maestros expertos en una

disciplina de compartir formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de su comunidad.

Por otra parte, para Daniel Cassany (2006), la literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto, incluyendo, por supuesto, las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura: el código escrito (reglas lingüísticas que gobiernan la escritura), los géneros discursivos (convenciones de cada tipo de discurso), los roles de autor y lector (función que desempeñan los interlocutores), las formas de pensamiento (procedimientos de observación de la realidad), la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad (rasgos y atributos de personas y grupos conseguidas a través del discurso escrito a través de la recepción y producción de escritos), y los valores y representaciones culturales (rasgos y atributos de cualquier elemento de la realidad).

En este contexto de la alfabetización, Cassany (2006) se refiere a lectura en las líneas, entre líneas y detrás de las líneas; en el primer caso se trata de la comprensión del significado literal de un texto; en el segundo, de lo que se deduce de las palabras: inferencias, presuposiciones, ironías, dobles sentidos; en el último, a la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación del autor; o sea, en lo que constituye el marco socio-cultural en el que se enunció el texto y cuyo sentido evidentemente se desentrañará desde aquel en el que el lector esté inserto. Es decir, a partir de un género discursivo con el que estuvo en contacto al leer, el lector puede generar otro discurso en el que permearán, a través de los enunciados respectivos, sus conocimientos previos y las condiciones socio-culturales propias de su entorno.

Montes Silva y López Bonilla (2017) proponen promover que los estudiantes participen de las prácticas de literacidad propias de cada disciplina e identifiquen características y dimensiones de los géneros textuales a partir de lo planteado por la Escuela de Sidney, por los Nuevos estudios de retórica y por el enfoque

sociocognitivista; en el primer caso habría que identificar las prácticas de expertos y novatos, y diseñar estrategias didácticas para el abordaje de las prácticas disciplinares; el segundo se basa en el modelo de enseñanza para lenguas con propósitos específicos, de acuerdo con el cual se trabaja en tres etapas: deconstrucción de los textos, construcción conjunta a docente alumno y construcción independiente por parte de este último. Desde el enfoque sociocognitivista propuesto por Parodi, se debe trabajar a partir del análisis de las características de los géneros. Son los dos últimos los que las autoras mencionadas sugieren para el nivel superior y para el campo profesional.

Dado que en la universidad se ha de trabajar con la lectura y la escritura en apoyo a la inserción de los estudiantes en la comunidad discursiva propia del campo de estudio elegido, es importante caracterizar los géneros a los que pertenezcan los textos respectivos, describirlos en cuanto a su estructura, sus propósitos y el tipo de lenguaje en el que se expresen; es decir, de sus rasgos lingüísticos y textuales. Ya identificados los géneros propios de las LPE, es necesario trabajar por la alfabetización disciplinar a partir de ellos. En este caso creemos conveniente aplicar, en primer lugar, el reconocimiento de modelos propuesto por Swales (2009, 2012), a partir justamente de la deconstrucción de los textos planteada por la escuela de Sidney. Es una propuesta didáctica que se basa en el reconocimiento de la organización retórica de los textos científicos a partir de las secciones por él descritas de los artículos de investigación, lo que llama desmovimiento. Es con base en los desmovimientos que Swales describe las características retóricas del género. Creemos que esta propuesta para el trabajo con formas discursivas propias del nivel universitario podría ser el primer paso de una estrategia adecuada para identificar la estructura de los géneros discursivos propios de las disciplinas en las que los alumnos se están formando.

La construcción conjunta llevaría la práctica de escritura en el género identificado, ya sea en equipos de alumnos, cada uno de los cuales presentará su trabajo para ser discutido y modificado, en su caso, con la colaboración del grupo, o en plenaria en un ejercicio de escritura colaborativa. Después de estas prácticas, los alumnos podrían empezar a escribir textos en el molde del género identificado en forma independiente, siempre con la revisión del docente, quien irá señalando las fallas que aún se tenga, con la finalidad de conseguir una práctica más eficiente tanto de la comprensión lectora de los textos respectivos, como en su escritura. Esta experiencia, repetida en forma constante a lo largo de una licenciatura, garantiza el aprendizaje, pues no se puede negar que se ha aprendido cuando la realización de una tarea que requirió de elaboración consciente durante la habilitación para llevarla a cabo puede ser automática.

Por su parte, Cassany (2006) afirma que el acto de leer implica desarrollar la capacidad de comprender, o sea, aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis, saber verificar, reformular, etcétera; pero tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo del lector, señala, tienen origen social; así que, desde una concepción sociocultural, el discurso refleja la visión de mundo de la comunidad de pertenencia, y comprender su discurso es comprender dicha visión. Bajo esta consideración, discurso, autor y lector o escritor llevan a cabo el acto de la literacidad en el contexto de instituciones particulares, por lo que “son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas.” (p.35). Es en este sentido que conviene habilitar al alumno en los géneros discursivos propios del área de conocimiento que eligió para su vida profesional; pero también hacerlo consciente de que en su convivencia en el contexto de la realidad, de acuerdo al ámbito sociocultural en que se mueva en determinadas etapas de la misma, deberá tener la capacidad de autorregularse y de generar los enunciados pertinentes en el seno del grupo humano en el que ejerza su práctica discursiva.

Conviene tener en cuenta también las propuestas de Paula Carlino (2005) en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, quien se basa en “la noción de que cualquier asignatura está conformada -además de por un conjunto de conceptos- por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir; y que estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia” (p.21) de la currícula universitaria.

Indudablemente, acercarse al estudio de la literacidad en las disciplinas a través de los géneros textuales propios de cada una de ellas, permitiría que los alumnos se apropiaran de una herramienta que les facilitara llevar a cabo investigaciones para desempeñarse tanto en el ámbito profesional como en el personal; se trataría entonces de una estrategia útil para la práctica de lectura y la escritura en diversas y numerosas situaciones.

## **Conclusiones**

Una de las primeras, pero más importantes observaciones de lo que hemos expuesto es que el acercamiento de los alumnos a los géneros discursivos propicia su contacto con la realidad social: los alumnos deben familiarizarse con los géneros discursivos académicos y habituarse a producirlos porque sus beneficios personales redundarán, indefectiblemente, en el de la sociedad: su papel activo de “alimentadores” del conglomerado social los convierte en piezas esenciales del mismo; pues las sociedades deben formarse y enriquecerse desde el concurso de sus individualidades: son estas las que deben guiar su rumbo con sus aportes, pero siempre en el terreno de la interacción en el que las personas construyen su personalidad en función de los roles que han desempeñado.

No obstante, para tal efecto, debemos considerar la necesidad de que nazca en ellos la conciencia de la importancia del manejo fluido y eficaz de la lengua, como

premisa para que sean capaces de habilitarse en la comprensión y producción de los enunciados propios de aquellos ámbitos a los que pretendan incorporarse y en los que quieran incidir en forma exitosa.

Para esto, los docentes, debemos, en último término, ayudar a nuestros alumnos a recuperar su propia voz, la silenciada por un sistema educativo que los ha condicionado a repetir y respetar los argumentos de autoridad; que los ha convencido de que forman parte de quienes no leen y no saben escribir “ni su nombre”, por lo que deben limitarse a recuperar las voces acreditadas. Debemos alentarlos a expresarse desde la diversidad con su propia voz, una voz que manifieste sus nuevos conocimientos a partir de una realidad cultural en la que pretendan incidir, empleando los saberes escolares para solucionar tanto sus necesidades, como los problemas propios de su realidad; pero que irruman en esa ella con su personalidad por delante, una personalidad en la que se acrisole, como señala Halliday, la suma de los papeles que jueguen en las relaciones sociales en las que participen.

La universidad, en consecuencia, debe ser una institución no únicamente transmisora de conocimientos, sino también una de las principales responsables de la formación de sujetos que puedan construir su personalidad en virtud de su capacidad para intervenir en la comunicación social en forma exitosa. De ahí que la labor docente se convierta en herramienta capital de la construcción del conocimiento y en piedra angular en la edificación de las sociedades; desde una visión más amplia y desde una consciente responsabilidad.

### **Referencias bibliográficas**

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Berger, P.; Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Berstein, B. (2003). *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, España: Anagrama.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 107, 85-117, Fuente electrónica: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210705>
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Mendiola, A. (2009). Los géneros discursivos como constructores de realidad. Un acercamiento mediante la teoría de Niklas Luhmann. *Historia y grafía*, 32, 21-60. Fuente electrónica: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58922946002>
- Montes Silva, Melani Elizabeth y Guadalupe López Bonilla. (2017) "Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas". *Perfiles educativos*, 19, 155, 162-178. Fuente electrónica: [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO185-26982017000100162](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO185-26982017000100162)

- Sánchez Jiménez, D. (2016). Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 64, 207-236. Fuente electrónica: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/694>
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Swales, J. (2009). "Worlds of Genre-Metaphors of Genre". En Charles Bazerman, Adair Bonini y Débora de Carvalho Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 3-16). Indiana, EEUU: Parlor Press.
- Swales, J. (2012), "A Text and its Commentaries: Toward a reception history of 'Genre in three traditions' (Hyon, 1996)". *Ibérica*, 24, 103-115. Fuente electrónica: [http://www.aelfe.org/documents/09\\_24\\_Swales.pdf](http://www.aelfe.org/documents/09_24_Swales.pdf)
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatuslogico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Madrid, España: Gredos.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona, España: Paidós.

## 3.5

# LA HERMENÉUTICA COMO UNA INTERPRETACIÓN EDUCATIVA

Ricardo Damián Aguirre Garza

Manuel Santiago Herrera Martínez

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

*“Comprender es tomar parte en lo que comprendo.  
No puedo comprender a Platón,  
dirá por tanto Bultmann,  
si no es filosofando con él.”  
- Jean Grodin-*

### **Introducción**

Dentro de la educación media superior en México se imparte la materia de Literatura en el último semestre. Se realiza una revisión historiográfica de las épocas literarias o el estudio de las características, los géneros y los autores; sin embargo, se deja de lado la importancia de una lectura profunda de cualquier texto literario, es decir, observar las mecánicas del documento, cómo las ideas expresadas pueden apuntar a diferentes interpretaciones, así como su contenido en relación a todo el universo creado dentro de la obra.

Ignorar dicha profundidad no solo afecta al conocimiento de la literatura en sí, también a un gran porcentaje de jóvenes y adultos a quienes cada vez les interesa

menos leer, como se muestra en el “Comunicado de prensa núm. 166/18” del Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el 2018:

De acuerdo con los resultados de 2018, la población de 18 y más años de edad que lee algún material considerado por el MOLEC<sup>1</sup> decreció de 84.2 por ciento en febrero de 2015 a 76.4 por ciento en febrero del año en curso. (INEGI, 2018, p. 1)

La razón principal que muestra el estudio es “Por falta de tiempo” con un 45.6%, sin embargo en segundo lugar se encuentra “Por falta de interés, motivación o gusto por la lectura” con un 24.4%. es posible que esto último sea porque el texto es aburrido, muy largo, o porque no ven utilidad en esta actividad; ahí radica un gran problema: la Literatura es capaz de incidir en el desarrollo crítico de quien la frecuenta y esto es necesario para la sociedad.

El presente trabajo parte de una propuesta educativa que tiene la finalidad de ayudar a los maestros de preparatoria, quienes imparten la materia de Literatura, a que reflexionen sobre los niveles hermenéuticos en la lectura. Esta intervención busca impartir un Taller de Actualización Literaria que transite por un camino primeramente teórico, después teórico/práctico y finalmente práctico. Esto servirá para que los participantes vayan construyendo las bases de un método personal para interpretar.

Las preguntas que dieron pie a la investigación e intervención de este taller son a) ¿De qué manera la hermenéutica apoyará a la comprensión textual?, y ¿por qué es importante enseñar a interpretar? b) ¿Cómo se alcanzarán los niveles

---

<sup>1</sup> Siglas de “Metodología Común para Explorar y Medir el Comportamiento Lector”. La cuál se basa en “La metodología del CERLALC [que] brinda elementos que proponen una visión global del tema de la lectura y obtiene información sobre distintos materiales, tales como libros, revistas, periódicos e historietas. Considera las publicaciones tanto en soporte digital e impreso, además incluye la lectura que se realiza en medios electrónicos de páginas de Internet o blogs” (INEGI, 2018, p. 6).

hermenéuticos dentro de un texto literario?, y ¿qué recursos hermenéuticos se busca que utilicen los participantes? c) ¿Cuáles serán los recursos didácticos que se aplicarán para lograr la interpretación hermenéutica? Cada una de estas preguntas está regida bajo una perspectiva de la pedagogía y del proyecto de la interpretación. La intención del proyecto es poder desarrollar esos elementos educativos y así lograr que la hermenéutica forme una parte importante en los alumnos.

### **Sobre la hermenéutica**

El término proviene del griego *hermeneutiké* que corresponde en latín a *interpretâri*, o sea el arte de interpretar los textos (especialmente los sagrados) para fijar su verdadero sentido, según se señala en Diccionario Hispánico Universal.

Jean Grodin comenta que “El término *hermenéutica* vio la luz por vez primera en el siglo XVII cuando el teólogo de Estrasburgo Johann Conrad Dannhauer lo inventó para denominar lo que anteriormente se llamaba *Auslegungslehre* (*Auslegkunst*) o arte de la interpretación” (Grodin, 2008, p. 22). Gracias a esto actualmente se considera una disciplina de la interpretación de los textos, es decir comprender toda la obra, cada una de sus partes y los elementos que la componen. Para esto es preciso que el texto a interpretar y el sujeto que interpreta encuentren una relación para entablar un diálogo.

El mismo Grodin realiza una clasificación sobre tres estadios históricos y los ejes principales sobre lo que fue esta disciplina: a) El sentido clásico que se designa como el arte de interpretar los textos. “La hermenéutica gozaba entonces de una función *auxiliar* en cuanto colaboraba en un práctica de la interpretación.” (p. 17) San Agustín fue uno de los autores que manejan esta visión; b) La segunda concepción se empieza a desarrollar con los últimos trabajos de Schleiermacher y posteriormente es atribuida a Dilthey, quien percibe a la disciplina con una nueva

función: “estudia las reglas y los métodos de las ciencias de la comprensión, puede servir también de fundamento metodológico para todas las ciencias del espíritu”(p. 18); y c) su tercera visión donde figura “que la comprensión y la interpretación no son únicamente métodos que es posible encontrar en las ciencias del espíritu, sino procesos fundamentales que hallamos en el corazón de la vida misma.” (p. 18-19).

Aquí es donde Heidegger busca romper con las visiones y “pasa así de una <<hermenéutica de los textos>> a una <<hermenéutica de la existencia>>” (p.19), es decir, que “Cambiará primero de objeto al no remitirse ya a los textos o a las ciencias interpretativas, sino a la existencia misma.” (p. 45). Heidegger (1927) en el “El ser y el tiempo” realiza un giro en la importancia del análisis, donde refiere que la hermenéutica no solo debe realizar exégesis e interpretación de los textos literarios, sino que este proceso está fuertemente relacionado con el ámbito histórico del intérprete, el cual debe reflexionar a través de su *Dasein*, o su existencia, como un ente histórico, social y cultural. A grandes rasgos refiere a la contextualización del emisor y receptor y los signos lingüísticos que se encuentran en el entorno, como una reflexión del contexto y nuestro “ser ahí” de mismo, para, partiendo de ahí, estudiar las “ciencias históricas del espíritu”.

la hermenéutica cobra, en cuanto interpretación del ser del *Dasein*, un tercer sentido específico, filosóficamente hablando el primario: el sentido de una analítica de la existencialidad de la existencia. En cuanto esta hermenéutica elabora ontológicamente la historicidad del *Dasein* como condición óptica de la posibilidad del saber histórico, ella sirve, en seguida, de terreno de arraigo para aquello que sólo derivadamente puede ser llamada “hermenéutica”: la metodología de las ciencias históricas del espíritu. (Heidegger, 1927, p.47)

A través del desarrollo de la disciplina han existido un gran número de autores que, desde su perspectiva sobre el tema, han buscado definir lo que es. Aquí

presentaré un breve muestreo del término de autores contemporáneas, debido a que son ellos quienes han estudiado la disciplina y la han ido adaptando al presente:

- Schleiermacher: “la tarea de la hermenéutica consiste en reconfigurar de la manera más completa todo el proceso interior del acto de composición del autor” (citado por Grodin, 2008, p. 33).
- Heidegger: “en la significación originaria de la palabra, significación en la que designa el quehacer de la interpretación” (Heidegger, 1997, p.46).
- Paul Ricoeur: “La tarea de la hermenéutica consiste, pues, en aproximarse a esa supuesta identidad semántica con los únicos recursos de la descontextualización y de la recontextualización del sentido” (Ricoeur, 1997, p. 86).
- H. Gádamer: “Hermenéutica es el arte del entendimiento” (Gádamer, 1998, p. 243).<sup>2</sup>
- Luis Alonso Schökel: “es la teoría sobre la comprensión e interpretación de textos literarios. Se diferencia del método exegético (el modo sistemático de proceder en la comprensión) y de la exégesis (el ejercicio de la comprensión e interpretación)” (Schökel, 1994, p. 18).
- Mauricio Beuchot: “La hermenéutica es la disciplina de la interpretación; trata de comprender textos, lo cual es –dicho de manera muy amplia– colocarlos en sus contextos respectivos” (Beuchot, 2013, p.7).

---

<sup>2</sup> Aunque esta cita pareciera simple y demasiado ambigua es necesario entender que para Gádamer la relación entre emisor y receptor, y su “fusión de horizontes”, parte, o debe partir, de la *phronesis* para llegar a ese entendimiento; es decir la “prudencia” en la asimilación de las ideas que se comunican, para de ahí, realizar una comprensión lingüística . El hecho de que lo manifieste en una frase tan corta, alude al mismo principio que ahí plantea.

Algunas de las definiciones propuestas por estos autores se deben entender en virtud de una relación con el acto educativo, la percepción de Schleiermacher busca partir desde el mensaje hacia la fuente para “reconfigurar” el código y aprehenderlo, un ejemplo dentro del ámbito de la educación sería el aprendizaje experiencial el cual refiere a: “que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta” (LEARNET, 2010).

Por otro lado, las posturas de Ricoeur y Gádamer es posible relacionarlas con el “aprendizaje significativo” el cual “para que se adquiriera un nuevo aprendizaje debe producirse la conexión o interacción de éste con los conocimientos ya existentes” (Reyzábal & Tenorio, 2004, p.11) y para extrapolar los nuevos saberes, con los ya existentes, es necesario que el alumno realice un proceso de construcción a partir de los elementos que ya posee.

Y, por último, la definición de Beuchot tiene cabida en el “aprendizaje situado” el cual “se basa principalmente en una situación específica y real [...] este tipo de aprendizaje hace referencia al contexto sociocultural como elemento clave...” (Valencia, 2018) Observar el texto y entender los sucesos a partir de un acercamiento con el contexto y su relación con el entorno propio, para partir de ahí y reflexionar sobre lo interpretado.

Ahora bien, para la finalidad del proyecto se enfatizará en la Hermenéutica Literaria, nombrada así por Peter Szondi (1975) en su libro “Introducción a la Hermenéutica Literaria” donde desde el inicio ya la define: “Hermenéutica literaria es la teoría de la interpretación, *interpretatio*, de los trabajos literarios”<sup>3</sup>. (Szondi, 2012, p. 17) También aborda que esta hermenéutica sí está sustentada en toda la disciplina filosófica que se ha desarrollado desde los griegos, pero que no es

---

<sup>3</sup> La traducción es propia.

necesario realizar una retrospectiva para entender la parte literaria, sino que “las reglas tradicionales y los criterios de la interpretación filológica se deben revisar con lo que hoy se entiende como literatura” (p. 20); prácticamente habla de una contextualización, tanto para entender qué es la hermenéutica literaria como para hacer una exégesis.

Cabe mencionar que para Szondi existen dos formas de resolver el problema que plantea el envejecimiento del texto, aunque sean contraria entre sí: 1) “Interpretación gramatical apunta a lo que alguna vez significó y quiere preservarlo, ya que remplazar la expresión verbal (para decirlo lingüísticamente, el signo) que se ha vuelto históricamente ajeno y se ha cambiado por uno reciente, que ahora le permite sustituido por uno nuevo”<sup>4</sup>(p. 24); 2) “Por otro lado, la interpretación alegórica se aluza con el signo que ha sido modificado, a quien le da un nuevo significado que no nace del mundo conceptual del texto, sino que pertenece al de su intérprete”<sup>5</sup>(p. 24). Estos dos intentos deben estar presentes para el hermeneuta, pues la contextualización de un texto literario debe estar enfocada principalmente en el texto, es este el que apunta a planos de lo real, no al revés.

Regresando al proceso de lectura, el receptor realiza una serie de mecanismos cognitivos que relacionan las ideas, al decodificar estas informaciones, conocidas como isotopías, el lector construye diferentes hipótesis sobre el posible mensaje que se busca transmitir; este proceso es denominado como interpretación, debido a que es el lector quien, basado en sus conocimientos, crea los puentes de relación con las “pistas” que se manifiestan en la lectura. A continuación mostraré una ejemplificación gráfica, propuesta por un servidor, sobre lo expuesto con anterioridad:

---

<sup>4</sup> La traducción es propia.

<sup>5</sup> La traducción es propia.



Imagen 1. El proceso de la comunicación. Creación propia.

Para entender la cuestión de los “horizontes” es necesario comprender qué es para Gadamer la <<fusión de horizonte>> y es Grodin (2008) quien explica esta visión desde el punto historicista del filósofo, hasta su cuestión interpretativa:

Comprender el pasado, no es salirse del horizonte del presente, y de sus prejuicios, para situarse en el horizonte del pasado. Es más bien traducir el pasado en el lenguaje del presente, donde se fusionan los horizontes de pasado y presente. [...] Pero esta fusión del presente con el pasado es también, incluso de un modo más fundamental, la fusión del intérprete con lo que él mismo comprende. [...] la comprensión no es sino la aplicación de un sentido al presente. (p. 83-84)

Este te proceso de comunicación, a través de un texto literario, busca que los horizontes de conocimiento se acerquen lo más posible, para que las ideas se logren transmitir de la forma más completa, o, como se mostró en la definición según Beuchot “colocarlos en sus contextos respectivos” y comprenderlos desde el nuestro. Es aquí donde se identifica la Teoría de la Comunicación, propuesta por Jakobson (1963) y como “En la lectura literaria, como ya se planteó anteriormente, el proceso se establece así: autor - texto literario - lector.” (Simbaña & Carbajal, 2013, p. 175).

Desde la perspectiva de Schleiermacher “la tarea de la hermenéutica consiste en reproducir lo más perfectamente posible todo el proceso de la actividad de componer del escritor” (citado por Grodin, 2008, p. 34), es decir, reconstruir el texto a partir de sus elementos y lograr entender la razón de su producción; ese punto de relación entre los horizontes ayuda al receptor a comprender la lectura del texto. Para lograr re-producir esa experiencia creadora “La actividad del lector consistirá en contemplar lo que el texto dice, en formular preguntas, en modificar o confirmar sus expectativas, en reconstruir su significación” (Simbaña & Carbajal, 2013, p. 182).

Hablar de una lectura hermenéutica es entender las teorías de la interpretación y realizar una exégesis de los niveles presentes en los textos literarios. Estos escalones de la interpretación fueron expuestos por los escolásticos al trabajar los textos sagrados y uno de los autores más importantes del Renacimiento, Giovanni Boccaccio, mostró esa lectura en su “Genealogía de los dioses paganos”, al comentar el mito de Perseo y la muerte de la Gorgona:

Se debe entender que no hay un solo significado en estas historias, a esto se le conoce como polisemum (polisemia), refiere a muchos significados. El primero sentido que se debe considerar se encuentra en la superficie del texto, llamado literal sense (sentido literal). Los otros son aquellos que se encuentra bajo la superficie y se les conoce como allegorial (allegóricos).

Para clarificar mi punto lo ejemplificaré con la historia de Perseo, quien fue hijo de Zeus y mató a la Gorgona, para posteriormente volar a través del cielo. Mientras este breve resume muestra una lectura literal, el sentido histórico aparece. Si lo buscamos desde el sentido moral se puede interpretar como la victoria de la sabiduría sobre el vicio y el acercamiento a una virtud real. Pero si queremos ver el sentido alegórico, significa el ascenso de una mente piadosa hacia las alturas celestiales después de

rechazar todos los placeres mundanos. Más allá, una interpretación anagógica sería la representación del ascenso de Cristo hacia Dios padre después de vencer al gobernante de este mundo. (Erik, 2018)

Es importante observar cómo desde 1350 y 1375 (la fecha de muerte de Boccaccio) la interpretación de un texto ya buscaba dilucidar los diferentes significados que este podría traer consigo. Pero es en la época medieval donde toma auge esta disciplina, pues los teólogos buscan los diferentes sentidos a las escrituras sagradas, partiendo de sus conocimientos religiosos y con la intención de transmitir esos saberes a los creyentes.

Ya en una época moderna, pasa a segundo plano los niveles interpretativos y los teóricos se enfocan en la reflexión en sí misma, a lo que posteriormente se le conocería como "Círculo Hermenéutico", pero fue Schleiermacher (1829) quien en "Sobre el concepto de hermenéutica en relación a las observaciones de F.A. Wolf y al Manual de Ast" (1999) rescata las ideas de Friedrich Ast sobre la unión de la figura circular, y propone que se deben comprender las partes por el todo y el todo por las partes.

Fue en la segunda mitad de siglo XX donde Hans-George Gadamer retoma el círculo, sus niveles y características, para darle un vuelco enfocado en la totalidad del fenómeno, a esto se le suma la reflexión de algunas ideas de Schleiermacher, Dilthey y Heidegger, cuestiones como la visión romántica retórica, la percepción metodológica o la "hermenéutica de la existencia":

el giro hermenéutico de la fenomenología se abre en primer lugar hacia aquello que se transmite a través del lenguaje, por lo cual yo puse en un primer plano el carácter conversacional del lenguaje. En una conversación algo pasa a ser lenguaje, y no un interlocutor o el otro. (Gadamer, 1995, p. 67)

El enfoque comunicativo que toma el círculo hermenéutico es comparado con el giro lingüístico, donde todos los procesos son signos lingüísticos que merecen una decodificación, la cual se realiza a través de otros signos. Por lo tanto, el “nuevo” enfoque de la hermenéutica es una decodificación e interpretación del contexto, poniendo como base el momento histórico, los pretextos del intérprete y el fenómeno en sí mismo.

Sobre la interpretación de una totalidad, ya sea de una obra literaria o de la existencia misma, es necesario remarcar el común error que cualquiera podemos cometer: la sobreinterpretación. Cada fenómeno tiene sus distintas lexías, isotopías, *leit motifs*, etc., elementos claves que apuntan a otros perceptibles dentro de sí mismo. Por ende, es fácil que el receptor agregue símbolos que asemejan a lo mostrado para sustentar sus hipótesis, es aquí donde se pierde la singularidad del objeto y se cae en el error. “Toda interpretación correcta debe guardarse de la arbitrariedad de las ocurrencias y de la limitación de los hábitos mentales inadvertidos, y se fijará <<en las cosas mismas>>” (Gadamer, 1995, p. 65) Es posible que existan ciertos vasos comunicantes entre el aspecto a interpretar y pretextos o aspectos del entorno del receptor, pero aquí es necesario que el hermeneuta observe cómo el fenómeno apunta a esos elementos y no al revés, él no realiza la adicción de estos.

### **La relación entre hermenéutica y educación**

Es posible observar y entender que la propuesta de una lectura hermenéutica es personal, es decir, la interpretación, las lecturas o hipótesis parten desde uno mismo, por sus experiencias, contexto o “pre-textos” como decía Gadamer (1995). Claro está que diferentes individuos se pueden acercar a una misma observación, esto tiende a suceder aunque sus caminos sean distintos; también llegan al mismo punto porque la obra ya plantea ciertas “pistas” que se deben seguir.

Dentro del campo de la educación, es importante remarcar cómo la exégesis e interpretación son objetivos fundamentales en cualquier tipo de enseñanza, inclusive desde la básica. Esto debido a que “Mediante las interpretaciones y las producciones ayudamos a que los sujetos confirmen o modifiquen sus propios puntos de vista, personales y sociales.” (Reyzábal & Tenorio, 2004, p.50) Un ser humano debe ser capaz de crear su propia visión de las ideas y discernir de otro tipo de información.

Si nos enfocamos en el ámbito educativo, la SEP lanzó un “Nuevo Currículo de la Educación Media Superior” (que, hasta la fecha, no ha recibido modificaciones de la nueva reforma educativa, propuesta por el presidente Andrés Manuel) específicamente en el “Campo disciplinar de Humanidades” dentro del cual se presentan los propósitos que debe llevar la materia de Literatura (por el área donde se desarrolla la propuesta): “Que los estudiantes aprendan a interpretar, apreciar y producir obras literarias para acercarse de forma crítica, reflexiva y creativa a la realidad individual y social.”(SEP, 2018, p. 756). Entonces la cuestión de reflexionar para lograr una lectura propia es un objetivo de la educación.

Un puente de unión entre la hermenéutica y la educación es el aprendizaje significativo, pues entre ambos existe una relación de aprehensión, por ejemplo en la educación cuando ya se hizo propio un saber, es posible utilizarlo para abrazar uno nuevo, en la hermenéutica funciona igual, es necesario descifrar ciertos signos para, posteriormente, poder relacionarlos con algunos otros elementos dentro del texto. La siguiente imagen pueda aclarar esa relación:

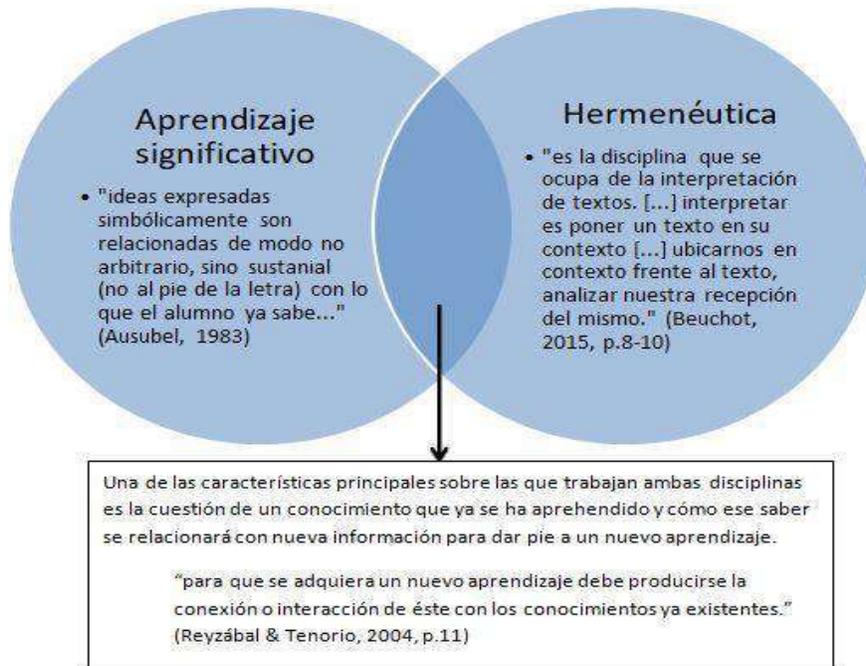


Imagen 2. Diagrama de relación entre Aprendizaje significativo y Hermenéutica.

#### Creación propia

Otra relación que se puede encontrar entre las disciplinas es el trabajo que se realiza para la acumulación de elementos dentro de la exégesis en la hermenéutica y una estrategia educativa que ha estado en boga últimamente: *Flipped Classroom*. El acto de lectura es un proceso que se debe hacer de forma personal y concentrada, donde se presta atención a todos los elementos del texto para comprenderlo y posteriormente discutirlo con la finalidad de entender otros puntos de vista. Algo similar sucede con la Pedagogía inversa:

donde la teoría se le entrega a los infantes, para visualizarla en casa, el alumno es el protagonista activo de su aprendizaje: toma decisiones y escoge lo que le motiva movido por su interés innato por aprender, el trabajo práctico se realiza en el aula de manera auténtica. (Perez, 2016)

Aunque mencione los infantes se entiende que es posible utilizar para cualquier estudiante, sin importar el rango de edad, de igual forma al hablar de "teoría" se

transpolar a la lectura y el “trabajo práctico” sería el diálogo, ya sea en el aula de clases o con cualquier círculo de personas.

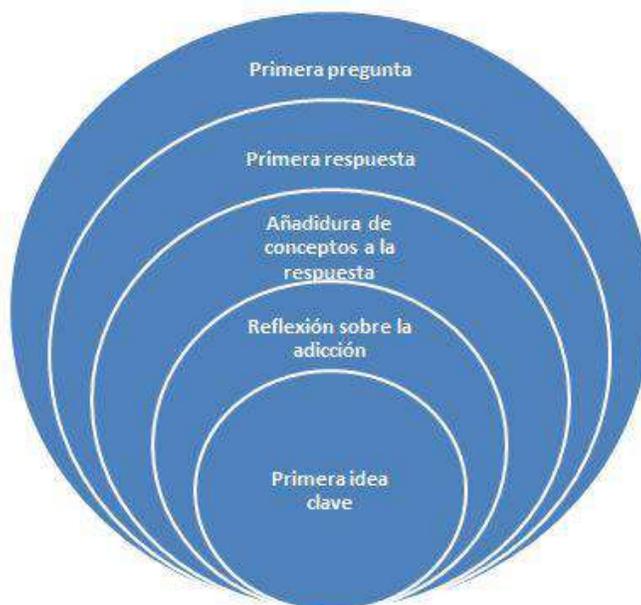
Una de las estrategias principales dentro del ámbito pedagógico es la Mayéutica (del griego *μαιευτικός* *maieutikos*, “arte de las comadronas”, “arte de ayudar a procrear”) que consiste en ayudar al alumno a “concebir” la idea, tal como lo explica Sócrates en “Teetetes o de la ciencia”:

El oficio de partear, tal como yo lo desempeño, se parece en todo lo demás al de las matronas, pero difiere en que yo lo ejerzo sobre los hombres y no sobre las mujeres, y en que asisten al alumbramiento, no los cuerpos, sino las almas. La gran ventaja es que me pone en estado de discernir con seguridad, si lo que el alma de un joven siente es un fantasma, una quimera o un fruto real. [...] esfuérsate en responder, en cuanto te sea posible, a lo que te propongo; y si después de haber examinado tu respuesta creo que es un fantasma y no un fruto verdadero, y si en tal caso te lo arranco y te lo desecho, no te enfades conmigo [...] yo no obro así porque les tenga mala voluntad, sino porque no me es permitido en manera alguna conceder como verdadero lo que es falso, ni tener la verdad oculta. (p.301)

La cuestión de ayudar al alumno a que por sí solo vaya encontrando las respuestas a sus preguntas es la estrategia de la mayéutica. De esta misma manera funciona la interpretación, pues el lector, dentro del papel del alumno, cuestiona, o dialoga, con el texto y éste a medida que avanza la lectura va mostrando ciertas pautas que responden o desacreditan las hipótesis del receptor. La misma mecánica

sirve cuando en el salón de clases los alumnos y el docente platican sobre el texto, el maestro guía al alumno por el laberinto de la interpretación.<sup>6</sup>

Esta práctica, dentro del salón de clases, funciona a través de la lectura de un texto en común, posteriormente se procede a debatir o ampliar la respuesta dada por medio del establecimiento de conceptos generales y la realización de más preguntas; el diálogo lleva al interlocutor a un concepto nuevo desarrollado a partir del anterior, como se muestra en la imagen:



*Imagen 3. Ejemplificación del proceso mayéutico. Creación propia*

Se pretende que durante este proceso de pregunta y respuesta el docente vaya guiando las cuestiones que brotan, con esto los participantes no se perderán en un mar de ideas que podrían manifestarse a raíz del diálogo y el intercambio de información; claro está que la relación entre las ideas que se van generando tiene que estar en sintonía con algunos aspectos del texto. Es aquí donde se podría tomar

---

<sup>6</sup> Deseo aclarar brevemente el paralelismo entre laberinto e interpretación: no es por su dificultad, sino que para “resolver” ambos es necesario conocer las partes y el todo, igual a la noción del círculo hermenéutico.

en cuenta la hermenéutica propuesta por Mauricio Beuchot (2015) en “Los procesos de la interpretación”:

La hermenéutica analógica tiene, como es natural, la característica de ser mediación entre una hermenéutica unívoca y otra equívoca. No posee la exactitud o rigidez de la primera, pero tampoco incurre en las extralimitaciones que cabrían en la segunda; trata de situarse como participando de ambas, aunque sin quedarse en un término medio equidistante, sino que se inclina más a la diferencia. (p. 16)

Es decir, en ese microcosmos que es el salón de clases las diferentes interpretaciones son aceptadas y sopesadas unas entre otras para llegar a un común acuerdo. Claro está que esa comparación de perspectivas debe estar sujeta al texto, pues es este quien dicta las reglas que se deben seguir; es verlo casi desde una pragmática lingüística, la cual estudia “el lenguaje en uso, o, más específicamente, los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje.” (Reyes, 2007, párr.7), pero dando un salto a la decodificación de ciertos símbolos.

### **Un posible método**

Como se mencionó anteriormente, este documento forma parte de una propuesta de intervención pedagógica, que busca hacer del participante un hermeneuta, es decir, un ser capaz de sentar sus propias bases para un método de lectura profunda dentro de la literatura, y posteriormente, de su entorno. Una exégesis literaria es la antesala para una completa “hermenéutica de la existencia” como la propuesta por Heidegger.

Aunque la hermenéutica se considere como una reacción al estructuralismo “tendencia de estudiar la obra literaria desde los principios de la lingüística estructural” (Azucena, 2016, p.55), debido a la forma en que esta buscaba dividir las

partes del texto para estudiarlas separadas; a diferencia de la hermenéutica, como se ha ido mostrando hasta aquí, que pretende observar todos los elementos y estudiar la totalidad del fenómeno (Schleiermacher, 1829). Nuestro pensamiento funciona a través de una estructura, como la define Beristáin “disposición coordinada de un conjunto de elementos -dos o más- en la cual subyace su relación tanto con el sistema de reglas que hace posible su unidad y su orden, como con sus modelos posibles” (p. 200).

Un ejemplo del estudio de la estructuración de la comprensión son las taxonomías pedagógicas más importantes: la de Bloom (1956) y la de Marzano (1997) quienes muestran que el proceso cognitivo va desde lo elemental hasta lo complejo, en Bloom, por ejemplo, los Procesos cognitivos se dividen en dos 1) “Proceso cognitivo de orden inferior” (recordar, comprender, aplicar); 2) “Proceso cognitivo de orden superior” (analizar, evaluar, crear). Mientras que para Marzano el “nivel cognoscitivo” se divide en: 1) Recuperación; 2) Comprensión; 3) Análisis; 4) Aplicación; 5) Metacognición; y 6) Autorregulación. Estas clasificaciones cognitivas concretan ciertas ideas sobre el proceso de pensamiento y funciones del saber hacer, pero dentro de cada nivel se trabajan ciertas metas cognitivas, se cumplen y superan para continuar al siguiente escalón: un proceso casi metódico.

Llegar a una decodificación de los símbolos que existen dentro de los textos literarios requiere de un análisis que parte de lo general a lo específico. Se podría decir que un método de decodificación sería: 1) identificar el signo; 2) diferenciar el significado del significante, “toda relación signica es triádica, y este es un principio esencial de su semiótica, que involucra al hablante [...] Este signo creado es el interpretante del primer signo, y desempeña la función mediadora entre el objeto y el intérprete.” (Beristain, 2010, p. 464); 3) entender la relación entre ambas partes “si un signo es distinto de su objeto, debe existir alguna explicación, o argumento, u otro contexto que revele por qué razones, y fundado en qué sistema, tal signo

representa al objeto al que se refiere” (p. 464); 4) interpretar el signo lo más completo posible “El signo peirciano –dice Floyd Merrell– es algo que representa algo para alguien. Nada es un signo para sí mismo. Para ser un signo se requiere que alguien lo entienda como tal: el signo requiere su interpretante” (p. 464); 5) contextualizarlo en un sistema “un signo sólo significa dentro de un sistema de signos y sólo en virtud de que los demás signos del sistema también significan” (p. 464); y 6) formular las hipótesis en relación con los otros símbolos, “El interpretante, que es el signo interpretativo creado en la relación [...] es determinado por el signo, y se da dentro de un cuarto elemento que es el intérprete (el que emite o recibe el signo)” (p. 464).

Ahora, es posible encontrar un puente de unión entre el método de decodificación simbólica y los niveles taxonómicos, específicamente los de Marzano, para ejemplificarlo de una manera más dinámica los explicaré en la siguiente tabla:

Tabla 1.

*Unión entre el método de decodificación simbólica y los niveles taxonómicos*

<b>Taxonomía de Marzano</b>	<b>Método de decodificación</b>	<b>Relación</b>
Recuperación	Identificar el signo	El estudiante parte de la enseñanza sobre el signo para identificarlo.
Comprensión	Diferenciar el significado del significante	El estudiante, a partir de un primer de un primer signo, es capaz de asociarlo con un segundo signo y diferenciar sus partes.
Análisis	Entender la relación entre ambas partes	El estudiante empieza a realizar conexiones entre significado y significante con la intención de observar su relación.
Aplicación	Interpretar el signo lo más completo posible	El estudiante es capaz de ejemplificar el signo, es decir, lo comprende y lo usa.
Metacognición	Contextualizarlo en un sistema	El estudiante es capaz de reconstruir el contexto del sistema donde extrajo ese signo.

Autorregulación	Formular hipótesis en relación a los otros símbolos.	El estudiante empieza a evaluar las relaciones de importancias del signo con el sistema al que pertenece.
-----------------	--	---

Con el cuadro anterior podemos entender que ese proceso de decodificación sígnica es esencial para realizar una lectura hermenéutica, pues el descifrar los significados nos llevan a percibir los niveles mencionados por Boccaccio.

Ahora bien, la decodificación no es todo el trabajo del hermenéuta, pues continúa la exégesis, para esto es necesario que el lector realice un método personal de interpretar, sin embargo, a manera de una posibilidad podríamos tener un primer acercamiento a La Semiología del postestructuralista Roland Barthes. Dentro de la Introducción de “Análisis estructural del relato” existe un apartado denominado “II. Las Funciones” en el cual se realiza la división de unidades o elementos que se encuentran en cualquier texto literario. Con la intención de agilizar la comprensión del método a proponer anexaré un gráfico creado a partir de la enseñanza, precisión y corrección del Mtro. Eliseo Carranza<sup>7</sup> sobre el tema.



*Imagen 4. Descripción de las unidades semiológicas. Creación propia*

<sup>7</sup> Maestro de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL; enfocado en minificción, literatura y hermenéutica. Él fue quien explicó en un principio el método propuesto.

A grandes rasgos, Barthes denomina estas categorías dentro de cualquier relato y es desde aquí que se podrí partir para realizar un análisis de las obras literarias, pero él mismo está consciente, aun sobre su formación estructuralista, que esto solamente es una parte del análisis, él ve más allá de esa funcionalidad lingüística: “Hay, pues, que coronar el nivel de las funciones (que proporcionan la mayor parte del sistema narrativo) con un nivel superior, del que, a través de mediaciones, las unidades del primer nivel extraigan su sentido, y que es el nivel de las Acciones” (Barthes, 1972, p. 28).

Aunque estructuralismo y hermenéutica se contraponen, puede existir un puente de relación para que un lector pase una identificación de las partes que menciona Barthes, a un análisis del sentido de la obra; pero es necesario que partiendo del primero, se haga un salto gnoseológico al sentido de la obra, a través de la exégesis para ir dilucidando los niveles que en ella recaen. El trabajo del autor es presentar en su obra una serie de elementos que guían al lector a una idea que se transmitir, casi como un código escondido, que si lo llegase a mostrar en primera instancia se perdería el sentido estético de la obra y, en algunos casos, el documento podría caer en lo panfletario.

Un ejemplo de este posible método se puede mostrar con el texto “Los dos reyes y los dos laberintos” de Jorge Luis Borges:

Tabla 2.

Muestra de método propuesto

Unidades	Ejemplos
Nudos	“congregó a sus arquitectos y magos y les mandó construir un laberinto tan complejo”, “y los que entraban se perdían”, “vino a su corte un rey de los árabes”, “lo hizo penetrar en el laberinto”, “Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta.”, etc.
Catálisis	“Esa obra era un escándalo”, “juntó sus capitanes y sus alcaides”, “Lo amarró encima de un camello veloz”, etc.
Indicios	“Cuentan los hombres dignos de fe”, “para hacer burla de a simplicidad de su huésped”, “Sus labios no profirieron queja alguna”, “ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío”, etc.
Informaciones	“Los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia”, “Con el andar del tiempo”, “donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde”, etc.

Si observamos bien, el trabajo que se realizó fue clasificar las partes del texto entre las diferentes unidades propuestas por Barthes, un ejercicios meramente estructuralista, pero aún existen unos tipos de frases que no concuerdan con lo expuesto por el autor, por ejemplo: “pero Alá sabe más”, “los varones más prudentes no se aventuraban a entrar”, “porque la cofusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres”. Se nombrarán como “Gnomes”<sup>8</sup> aquellas frases que expresan un saber o el valor de algo moral.

<sup>8</sup> Del griego: “γνώμη ης ή facultad de conocer, entendimiento, razón; conocimiento...” (Pabón & Echauri, 1967, p. 121)

Ahora ya teniendo revisados y entendidos las partes del texto, ahora se deberá realizar una exégesis entendiendo esas partes y su función dentro de la totalidad: El rey de Babilonia “congregó a sus arquitectos y magos y les mandó constuir un laberinto tan complejo” y “Esa obra era un escándalo” Con estos primero elementos comprendemos que ese rey buscaba hacer algo mayor a toda creación humana, aquí debemos agregar una Gnome “porque la confusión y la maravilla on operaciones propias de Dios y no de los hombres”. Entonces podemos entender que el rey de Babilonia buscaba crear algo que solamente Dios puede hacer; es pertinente recordar que ocurrió en ese lugar, según el antiguo testamento, pues que el personaje sea el mandatario de ese lugar no es un mero capricho.

Ahora observemos al otro rey: “vino a su corte un rey de los árabes” y “para hacer burla de a simplicidad de su huésped” “lo hizo penetrar en el laberinto”, “Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta.” “Sus labios no profirieron queja ninguna”. Posteriormente el rey árabe invada la ciudad de Babilonia y toma prisionero al rey a quién “Lo amarró encima de un camello veloz” y se fueron al desierto y comenta que “ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío” y lo abandona en el desierto, donde muere.

Entonces al ir reconstruyendo el texto que clasificamos somos capaces de observar que todo gira en torno a una frase “porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres”. Aquí es donde el lector comun debe brincar y convertirse un hermeneuta para entender cuál es el sentido del texto:

Con este texto breve se pueden ejemplificar algunos de los niveles que hablaba Boccaccio: 1) el literal es la disputa de los dos reyes; 2) el alegórico es lo que represtan los reyes, el de Babilonia un complejo de superiordiad y el rey de los árabes la humildad; 3) la advertencia moral es no meterse con las “operaciones

propias de Dios”, conocer nuestro lugar; este texto no da espacio para una lectura anagógica, pues él mismo no apunta a dicha profundidad.

Como y se mostró a lo largo del trabajo y con este posible método la hermenéutica busca la reflexión, la construcción del saber y el entendimiento del texto. Ahora esto mismo dentro de la educación puede servir para el desarrollo de los alumnos, pues el proceso de exégesis, reflexión e interpretación no está alejado de los niveles taxonómicos en los que se basa nuestra educación (aprendizaje por proyectos de Bloom y por competencias de Marzano). Sin embargo, no nada más tendrá la utilidad de ayudar a que se cumplan los objetivos escolares, sino al momento de realizar un proceso de reflexión e ir identificando algunos elementos en el texto, el ejercicio, tal y cómo se plantea en la obra literaria, puede reproducirse en el entorno, basta con levantar la vista del libro y empezar un proceso hermenéutico en lo real.

### **Bibliografía**

- Alcaraz Varó, E., & Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna* (Primera ed.). Barcelona, España: Ariel.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azucena Rodríguez, A. (2016). *Las teorías literarias y el análisis de textos* (Primera ed.). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barthes, R. (s.f.). Introducción. En G. B. Barthes, *Análisis estructural del relato* (págs. 9 - 43). Tiempo Contemporáneo.
- Beristáin, H. (2010). *Diccionario de retórica y poética*. México D.F., México: Porrúa.
- Beuchot, M. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

---- (2015). *Los procesos de la interpretación* (Primera ed.). Ciudad de México: UNAM.

---- (5 de Febrero de 2015). *Scielo*. Recuperado el Mayo de 2017, de Scielo: [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-24502015000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502015000100006)

Campos, C. V. (1995). La interpretación. En *Anales de filología francesa* (págs. 175-181).

Erik. (3 de Agosto de 2018). *Sententiae Antiquae*. Obtenido de [https://sententiaeantiquae.com/2018/08/03/boccaccios-early-renaissance-hermeneutics/amp/?\\_twitter\\_impression=true](https://sententiaeantiquae.com/2018/08/03/boccaccios-early-renaissance-hermeneutics/amp/?_twitter_impression=true)

Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. (C. Subirats, Ed.) Madrid, España: Anthropos.

Fillola, A. M. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.

Gadamer, H.-G. (1995). *El giro hermenéutico*. (A. Parada, Trad.) Madrid, España: Catedra.

---- (1998). *Verdad y Método* (Vol. II). Salamanca, España: Sígueme.

Gallardo Córdova, K., & Valenzuela González, J. (2009). *Desarrollo de instrumentos de evaluación de rendimiento académico con base en la taxonomía de Marzano y Kendall*.

González García, M., & Caro Valverde, M. T. (27 de Nov de 2009). *Digitum Biblioteca Universitaria*. Recuperado el 28 de 04 de 2019, de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/7791>

- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* (A. M. Riu, Trad.) Barcelona, España: Herder.
- INEGI. (2018). *Comunicado de prensa núm. 166/18*. Comunicado, INEGI.
- INEGI. (2018). *Módulo sobre Lectura (MOLEC)*. Resultados, INEGI.
- LEARNET, F. V. (2010). *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey*. Recuperado el 20 de 08 de 2019, de Investigación e Innovación Educativa: [www.sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/apreexperiencial.htm](http://www.sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/apreexperiencial.htm)
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal for Social Issues*, 34-46.
- M. Pabón, J., & Echaury, E. (1967). *Diccionario Manual Griego Griego clásico- español*. VOX.
- Pedraza, N. J. (2003). *Como desarrollar la escritura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL*. San Nicolás de los Garza, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Platon. (1962). *Diálogos*. DF, México: Porrúa.
- Real academia española. (1992). *Diccionario de la lengua española* (Vigésima primera ed., Vol. 1). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Reyzábal, M., & Tenorio, p. (2004). *El aprendizaje significativo de la literatura* (Cuarta ed.). La Muralla.
- Ricoeur, P. (1984). *La metáfora viva*. Buenos Aires: Megápolis.
- . (1997). Retórica, poética y hermenéutica. *Cuaderno Gris*, 79-89.
- Schökel, L. A. (1994). *Apuntes de hermenéutica*. Trotta.

*La hermenéutica como una interpretación educativa*

SEP. (2018). *SEMS*. Obtenido de <http://sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>

Simbaña Gallardo, V. P., & Carbajal García, S. E. (2013). Procesos hermenéuticos en la lectura literaria: una reflexión desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(15), 165 - 183.

Szondi, P. (2012). Introduction to Literary Hermeneutics. En *New Literary History* (Vol. 10, págs. 17-29). The Johns Hopkins University Press.

Tecnológico de Monterrey. (2010). *Investigación e Innovación Educativa*. Obtenido de [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/ac/qes.htm](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/qes.htm)

UNESCO. (2017). *Aprendizaje Personalizado*. Ginebra: OIE-UNESCO.

Valencia, U. I. (21 de Marzo de 2018). *Universidad Internacional de Valencia*.

Recuperado el 25 de Agosto de 2019, de VIU Universidad Internacional de Valencia: [www.universidadviu.com/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto/](http://www.universidadviu.com/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto/)

## 3.6

# ESTÉTICA Y POSMODERNIDAD EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE NUEVO LEÓN

José Enrique Pérez Téllez

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Planteamiento del problema**

El uso de la tecnología en la producción audiovisual y el diseño gráfico ha generado nuevas formas de creación, difusión y consumo. Los jóvenes creadores han dejado atrás el rol de trabajadores para convertirse en lo que se conoce como emprendedores culturales, que para Rowan (2010) consiste en un “híbrido entre el trabajador cultural y el empresario, con el que todas estas exigencias se ven satisfechas” (p.64), es decir, que son ellos quienes gestionan sus proyectos y buscan espacios para difundirlos. El uso de las redes sociales como forma de difusión crea oportunidades de empleo, pero también propicia un ambiente de intercambio del capital cultural, ya que gracias al internet las imágenes y producciones audiovisuales están a la vista de todos.

Las formas de producción han sufrido cambios a lo largo de la historia, el mundo del arte no queda exento de esta evolución y debe adaptarse a las nuevas formas de consumo, lo cual tiene como consecuencia un cambio en la percepción que tienen los artistas acerca del mercado del arte. Según Chaves (1994), uno de los cambios más significativos es la manera en que se han actualizado algunos conceptos, los cuales transforman su sentido al ámbito de la producción industrial: “La evolución

económica va homologando todos los niveles de la actividad social, transfiriéndoles las características inicialmente exclusivas de la producción. Consecuentemente este hecho se refleja en el lenguaje: industrialización de la distribución, consumo industrial, industrias de la cultura” (p.11).

Esta nueva terminología para describir los fenómenos culturales va de la mano con las nuevas formas de producción, por lo tanto, si deseamos analizar el contenido simbólico de las producciones artísticas es necesario conocer su origen y contexto con la finalidad de realizar una interpretación de sus cualidades estéticas. Para conocer la forma en que trabajan los emprendedores culturales en el estado de Nuevo León se aplicaron dos encuestas y se realizó un análisis de la producción de los emprendedores. Con base en los instrumentos aplicados se tomaron en cuenta tres aspectos para interpretar el sentido de las nuevas formas de producción y su relación con el discurso estético. El primero es el productor, es decir, las motivaciones que originan las iniciativas emprendedoras, en segundo lugar el consumo, las nuevas formas de aproximarse a la producción artística; y por último, las características de los productos o servicios con relación a sus cualidades estéticas.

## **Marco teórico**

### ***Producción***

Desde el punto de vista de la producción las iniciativas emprendedoras tienen una difícil tarea: intentar ingresar al mundo de los negocios sin contar con un financiamiento, como bien lo afirma Rowan (2010) en un estudio de campo realizado acerca de los emprendedores culturales en España:

El problema de la financiación es igualmente reseñable ya que los autores reconocen que los bancos no confían en estas pequeñas empresas, debido a que su actividad es muy discontinua y que, aparte de

los microcréditos, existen pocos paquetes financieros diseñados a la medida de las necesidades de este nuevo sector. (p.45)

La iniciativa privada en México no cuenta con programas flexibles de apoyo para empresas culturales, pues están pensados para el apoyo a negocios redituables, es decir, no se considera que la cultura sea una fuente estable de ingresos. Las pocas opciones que existen son desconocidas por parte de la mayoría de los jóvenes emprendedores, pues aún no se ha generado un vínculo formal entre las actividades culturales y las incubadoras que brindan apoyos financieros. Además, son muy pocos los jóvenes que están dispuestos a formalizar su situación laboral, como lo es darse de alta ante el SAT, afiliarse al IMSS, etc.

Si no existe un apoyo externo que contribuya con el capital inicial, entonces se debe buscar una segunda fuente de ingresos, por esa razón, la mitad de los encuestados aseguro tener otro empleo, el cual muchas veces no guarda relación con su producción artística. Esa actividad extra es la que completa los ingresos, pero lo más importante es que se convierte en el medio para obtener las prestaciones de ley como lo es el seguro social, fondo para el retiro, etc. En su libro *¿Cuánto vale la cultura?* Ernesto Piedras (2004) nos dice lo siguiente:

Según estadísticas, en los países desarrollados, 50% de los artistas plásticos tienen uno o más empleos, mientras que en México esta cifra asciende a casi 75%. Este considerable porcentaje puede deberse en gran parte a la falta de seguridad social en la industria artística, por lo que se debe buscar con otros medios. (p.125)

Las iniciativas emprendedoras son informales y la mayoría trabaja por proyectos, lo cual genera inestabilidad, pues habrá temporadas en las que no haya clientes, según el estudio hecho por Ernesto Piedras (2004) "el mercado de las artes plásticas en México no está consolidado y es en su mayor parte informal (p.127).

Este tipo de empleos o autoempleos requieren una dedicación de tiempo completo, pues no es sólo el trabajo creativo, se deben fortalecer las relaciones públicas para asegurar que siempre se tengan proyectos activos. Este sería un cambio de paradigma: el trabajo se ofrece y no se espera pasivamente a que lo soliciten. Ahora bien, si la dedicación no es de tiempo completo, entonces se recurre a un segundo empleo el cual como se mencionó sirve para obtener las prestaciones de ley, pero también se busca cierta estabilidad económica, pues no se puede depender completamente de un trabajo en el que se tiene que buscar a los futuros clientes.

Muchos jóvenes no tienen como meta ser productores dentro de una institución, la cual puede ser un museo, casa productora, etc., prefieren buscar lugares en los que les permitan mostrar su trabajo o se asocian con otros jóvenes para crear pequeñas empresas que tienen como publicidad las redes sociales y su lugar de trabajo es una casa o un pequeño local. Este cambio en la forma de producción artística brinda mayor libertad y promueve la creatividad, “emprender ofrece al individuo opciones de superación personal y de vida que van más allá de la tradicional, la cual consiste en graduarse con una carrera universitaria y buscar empleo inmediatamente en una compañía ya establecida” (González, 2010, p.53). Se prefiere la incertidumbre de una iniciativa emprendedora a la enajenación de un trabajo de oficina.

Una parte de los egresados del sector creativo prefieren realizar producciones de manera independiente y publicitarse en redes sociales y más cuando la mayoría tiene la posibilidad de iniciar un negocio en conjunto con sus compañeros de universidad, para Lorey (2008) este rasgo es uno de los más importantes de las iniciativas emprendedoras: “decidir por sí mismo en qué trabajar y con quién; elegir formas precarias de trabajo y vida en cuanto parecía posible una mayor libertad y autonomía, precisamente a partir de la organización del tiempo propio” (p.72).

Los encuestados señalaron que dentro de los beneficios de estas formas de autoempleo se encuentra la libertad para administrar su tiempo, mayor difusión del trabajo, el conocimiento de nuevas técnicas de realización, creación de sinergias y un trato directo con los clientes. Sin embargo, el principal beneficio es la libertad creativa, la cual no es vista como una posible manera de lograr una estabilidad económica, sino como una motivación para aprender y mejorar sus habilidades de producción:

En este contexto en el que las barreras a la información han sido derribadas y que el conocimiento está al alcance de cualquier persona que tenga acceso a una computadora e internet, la creatividad humana ha vuelto a convertirse en el factor decisivo del desarrollo económico y del avance de la humanidad hacia nuevos niveles de bienestar. (González, 2010, p.52)

De lo anterior podemos mencionar dos rasgos muy característicos de las nuevas generaciones de artistas, el primero es que gracias a la tecnología no sólo poseen los conocimientos de su área sino que también son competentes para otras funciones; el segundo es que aún no ven su producción como una actividad empresarial. La producción ya no requiere de profesionales, sino de personas competentes, muchos jóvenes ofrecen servicios que no son capaces de realizar de manera profesional o publicitan productos que no han creado, por lo tanto, cuando se les contrata, deben de capacitarse para cumplir con el cliente, es decir que “no existen ni recetas ni instrucciones que garanticen el resultado de dicha producción. Consecuentemente, existe una cierta dosis de misterio en la elaboración de cada producto” (Colbert, 2007, p.18). Con la experiencia, esa “dosis de misterio” desaparece y los trabajos se vuelven los de un profesional, pues una de las motivaciones consiste en perfeccionar sus creaciones y aprender nuevas técnicas para producir.

## **Consumo**

Las condiciones del mercado actual promueven el consumo y la producción en masa, para Baudrillard (2009) “el arte especulación, basado en la escasez del producto, está acabado” (p.122), sin embargo, en el ámbito de los emprendedores culturales hay una diferencia, no se produce en masa, se personaliza en masa. Los emprendedores han incrementado su volumen de ventas al ofrecer productos y servicios culturales de acuerdo a las necesidades del cliente. Por medio de esta estrategia se ha diversificado su producción y dan servicio a infinidad de clientes con diferentes gustos y de distinta clase social.

Desde el punto de vista del consumo, esta estrategia es funcional, como bien observa Umberto Eco (1984):

La cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios, permanece sometida a todas las leyes económicas que regulan la fabricación, la distribución y el consumo de los demás productos industriales: “El producto debe agradar al cliente”. (p.57)

Los productos culturales poseen impacto económico, pero gracias a la difusión también participan del imaginario colectivo y transmiten significados, para Muller-Brockmann (2005) “los medios de comunicación visual no sólo se perfeccionaron a lo largo de unos pocos decenios, sino que también se estudió científicamente su significación psicológica y su eficacia” (p.77). Las nuevas generaciones de productores artísticos son conscientes de la importancia de la tecnología, por lo tanto se capacitan constantemente por medio de recursos en línea o por medio del contacto que tienen con otros emprendedores culturales.

Los jóvenes emprendedores han encontrado la forma de generar ingresos por medio de productos o servicios que no son originales, pero sí estéticamente

distintos a los demás y sobre todo con un sello muy particular. Estos productos se publicitan por medio de redes sociales o páginas web y como estrategia de ventas utilizan muestras del trabajo que realizan o los productos que ofrecen, en ellos se impone el sello diferencial, pues los emprendedores han entendido que más allá de generar una estrategia de marketing, “la publicidad es el proceso de fabricar fascinación” (Berger, 2005, p.146).

Muchas de las producciones son muy cercanas al kitsch, ya que es necesario generar vínculos inmediatos con la sociedad, no se trata de generar productos de baja calidad artística, sino de encontrar la forma de llegar a la mayor cantidad de clientes. La mayoría de los encuestados afirmó que no tienen un público meta, buscan llegar a la población en general, por eso su trabajo no es elitista y siempre están abiertos a todo tipo de reto que les solicite el cliente. El principal problema con este tipo de producciones es que deben mediar entre el consumo y la calidad de trabajo de un profesional, pues así como existen productos o servicios de un nivel óptimo, también se encuentran trabajos de baja calidad, los cuales por ser accesibles económicamente entran en competencia con las buenas producciones.

Según Baudrillard (2009), una de las características del consumo posmoderno es la falta de criterios para distinguir las obras que poseen un valor artístico y simbólico, pues lo que más importa es la apariencia o el precio:

La cultura llega a ser objeto de consumo en la medida en que, deslizándose hacia otro discurso, se vuelve sustituible por otros objetos y homogénea de (aunque jerárquicamente superior) otros objetos. Todo esto puede venderse conjuntamente en el centro comercial o en los quioscos de periódicos. (p.125)

Uno de los problemas a los que se enfrentan los emprendedores es la competencia con personas que no son profesionistas o con productos masificados

de menor calidad y precio. Otra de las dificultades es el poco alcance que tienen las producciones, la mayoría de las iniciativas emprendedoras en el estado de Nuevo León tienen un mercado local, según Javier Prado (2008) ésta es una de las características de la posmodernidad en el arte: “ahora sólo queda acentuar el irreductible carácter local de todos los discursos, acuerdos y legitimaciones. Los metarrelatos son sustituidos por una multiplicidad de argumentaciones finitas” (p.32). Al carecer de apoyos externos es muy complicado crecer como empresa, por lo tanto no importa el tiempo que dediquen a la promoción y los recursos que utilicen para ampliar el alcance del mercado, siempre será necesario un apoyo de la iniciativa privada.

Ninguno de los encuestados afirmó haber obtenido un crédito para comenzar su iniciativa emprendedora, por lo tanto aprovecharon las redes sociales y los contactos que crearon durante sus estudios universitarios. Actualmente el consumo ya no se realiza sólo desde un lugar físico, cada vez son más las tiendas virtuales o las agencias que ofrecen sus servicios en internet, pues con ello se reducen los costos de rentar o adquirir un inmueble. De los productores encuestados la mitad de ellos renta un local y los demás trabajan desde su casa, pues la promoción, distribución y contratación la realizan por medio de redes sociales. Gracias a la tecnología la producción artística es democrática, pero también el consumo, pues existen muchas opciones de compra, “cuanto mayor sea la posibilidad de elección del consumidor respecto al lugar y al momento de consumo de un producto cultural, más amplia deberá ser la gama de posibilidades de distribución de la empresa” (Colbert, 2007, p.169).

### **Estética**

En la actualidad las cualidades estéticas se manifiestan a través de conceptos económicos, en el libro *Estética y posmodernidad*, Carlos Fajardo (2011) apunta que para el artista posmoderno “el goce lo encuentra en la glorificación de su artefacto

artístico por el mercado” (p.127), es decir, por la venta de sus productos. Las nuevas cualidades estéticas también están vinculadas con la efectividad y sobre todo la funcionalidad, es decir, la posmodernidad artística obliga a los jóvenes emprendedores a crear obras que al mismo tiempo cumplen un servicio, según Fajardo (2011), “sólo creemos en los discursos si son funcionales, operativos, es decir, efectivos para el mercado” (p.107).

Para Fajardo (2011) las producciones artísticas posmodernas requieren ser analizadas desde nuevas categorías estéticas para ser interpretadas y comprendidas, pues el antiguo paradigma no es suficiente para entender su origen, impacto y cualidades artísticas. La obra de los artistas posmodernos se rige por categorías estéticas que están muy alejadas de los modelos clásicos que tenían como esencia cualidades espirituales como lo bello y lo sublime. Lo anterior no significa que lo espiritual esté fuera del arte, pero ya no es lo más importante, pues la trascendencia no es una de las grandes aspiraciones de los artistas.

Otro de los factores que ha afectado la espiritualidad en el arte es la forma en que se realizan las producciones, pues cada vez son menos análogas y gracias al acceso a la información vemos creaciones eclécticas y con influencias no sólo del arte sino también de otras disciplinas como las científicas o de la cultura de masas. La consecuencia es que las nuevas producciones carecen de identidad, son más bien adaptaciones o apropiaciones, “en el actual momento se da un sistema informativo y reproductivo más que de producción gracias a las nuevas tecnologías” (Fajardo, 2011, p.113). Lo anterior no quiere decir que todas las producciones sean imitaciones, aún existen obras que pudieran considerarse originales, sin embargo, representan una minoría y muchas veces no tienen la proyección necesaria para ser conocidas por la sociedad.

El arte actual es transdisciplinario, así como participa de los discursos clásicos, también se nutre de la cultura de masas y las nuevas formas de intercambio social como las redes sociales. Esta nuevo paradigma del arte trae consigo una confusión entre las creaciones que se apegan al modelo clásico y las que se adaptan a las condiciones actuales de la producción artística, “«culturalidad industrial» que mezcla confusamente todas las culturas de todas las épocas y que nosotros, a falta de un término mejor, continuamos llamando «cultura», pagando el precio de innumerables malentendidos” (Baudrillard, 2009, p.127).

Esta culturidad industrial es confusa, pues desea afirmar los esquemas clásicos y al mismo tiempo requiere adaptarse a las exigencias del mercado global, por lo tanto, la hibridación será una de las cualidades estéticas dominantes. Ahora bien, la obra es resultado de un proceso en el que influyen los medios de producción y consumo, por lo tanto, también existe hibridación en estos dos niveles. Desde el punto de vista de la producción, existe una tendencia a combinar lo análogo con lo digital; se conocen las técnicas clásicas, pero también se busca el apoyo de la tecnología. En el consumo ocurre una situación similar, se realizan compras en un lugar físico, pero también se recurren a los sistemas en línea como una manera cómoda de obtener un producto o servicio.

### **Marco metodológico**

Para este trabajo de investigación se utilizó una metodología mixta, pues por una parte se consideraron los aportes teóricos de Carlos Fajardo (2001), Ernesto Piedras (2004) y Jaron Rowan (2010), sin embargo, también era necesario realizar un estudio de campo para conocer el comportamiento de las iniciativas emprendedoras dentro del estado de Nuevo León. Para identificar las características de las iniciativas emprendedoras se diseñó un instrumento centrado en conocer las formas de producción y consumo de los jóvenes creadores.

El instrumento consta de dos apartados, el primero con preguntas cerradas en las que se obtuvo información relacionada con la identidad de los emprendedores y sus iniciativas. El segundo apartado fue de preguntas de opción múltiple, en ellas se cuestionó acerca de las características sociológicas, culturales y empresariales del servicio o producto que ofrecen. Se tomaron como antecedente y modelo los trabajos de campo realizados Ernesto Piedras, ya que su objetivo es muy semejante al propuesto en esta investigación.

Los resultados se interpretaron de acuerdo a las características del instrumento. En la primera parte se obtuvieron datos que permitieron conocer las edades de los emprendedores, municipio en el que laboran y la cantidad del personal con el que cuentan. Las preguntas fueron diseñadas para conocer el perfil de los emprendedores, sobre todo encontrar una relación entre el tiempo que tienen con su negocio y la cantidad de personal con el que se cuenta, pues de esa manera se podría identificar el nivel de formalidad con el que se trabaja.

El apartado de preguntas de opción múltiple tuvo como objetivo conocer las necesidades de los emprendedores culturales y para ello se formularon preguntas en las que se buscó profundizar en tres aspectos:

1. Las actividades de la iniciativa emprendedora: era necesario conocer si solamente realizaban un servicio o desempeñaban otras funciones como promoción, impartición de talleres, etc. Lo anterior sirvió de base para establecer el grado de formalidad y el tiempo que dedicaban a su iniciativa emprendedora.
2. Relaciones costo-beneficio: no se preguntó por la cantidad de ingresos, el objetivo fue conocer el grado de satisfacción y si recibían apoyos económicos. Uno de los puntos clave de la investigación consiste en establecer cuáles son los problemas que enfrentan los emprendedores

culturales al momento de iniciar un negocio y sobre todo conocer si es redituable invertir en proyectos culturales.

3. Conocimientos de mercado: para valorar el nivel de conocimientos en marketing y sustentabilidad se generaron preguntas relacionadas con el tipo de servicios que ofrecen, su lugar de trabajo, público meta y relaciones públicas.

### **Discusión**

Una cuestión muy significativa es que los jóvenes emprendedores no se consideran como tales, es decir, su actividad es vista por ellos mismos como una oportunidad de obtener ingresos extra, pero no como un negocio que pueda consolidarse, para Rowan (2010) “el emprendedor, como las personas de orientación liberal o neoliberal, cree firmemente en las leyes de mercado, como si de un principio de verdad se tratara y no como una construcción ideológica” (p. 27), por lo tanto, los emprendedores culturales se alejan de este modelo y prefieren la asociación libre, la flexibilidad, la libertad, es decir, “un nuevo ecosistema de pequeñas empresas compuestas por dos o tres trabajadores que se articulan en red, funcionan como un *cluster* y trabajan de forma cercana entre sí (Rowan, 2010, pp. 41-42).

Tal como lo indican los resultados de las encuestas, los proyectos emprendedores no tienen como finalidad generar grandes ingresos, es lo deseable, pero la mayoría de los encuestados estuvieron de acuerdo en que una de sus principales motivaciones es una cuestión personal: tener independencia e identidad artística. Si bien están conscientes de su participación como parte del sistema capitalista, no siguen los principios de la filosofía emprendedora, pues su objetivo no es la creación y consolidación de una empresa. Para Jaron Rowan (2010) este rasgo es esencial en los emprendedores culturales, “la investigación empírica constata que en la esfera de la cultura ser emprendedor está mucho más vinculado a tener un

proyecto personal gratificante” (p. 167). En el estado de Nuevo León las iniciativas emprendedoras se crean a partir varias motivaciones, la principal es la realización personal, pues los jóvenes están conscientes de que las nuevas formas de consumo requieren explorar otras alternativas de producción. Cada trabajo representa un reto, no se conforman con lo aprendido en su carrera universitaria, pues saben que esos conocimientos son generales y la verdadera especialización se obtiene por medio de la práctica; por otra parte, es necesario actualizarse en el dominio de software y técnicas de producción, ya que el mercado les exige estar siempre a la vanguardia.

Otra de las formas de sobresalir en el mercado del arte consiste en lograr un contacto estable con los posibles clientes, por lo tanto deben de adaptarse a la dinámica del consumo por medio de: promociones, muestra de su trabajo, sinergias con otros emprendedores, etc. Para Colbert (2007) esta transformación en la manera de consumir arte requiere en el artista una nueva mentalidad y otro tipo de competencias, es decir:

el arte de alcanzar aquellos segmentos de mercado interesados en el producto adaptando a éste las variables comerciales - precio, distribución y promoción- con el objetivo de poner en contacto el producto con un número suficiente de consumidores y alcanzando así los objetivos de acuerdo con la misión de la organización cultural. (p. 26)

Los nuevos productores deben de alejarse del modelo de producción clásico, el que aprendieron durante sus estudios, y adaptarse a un esquema empresarial del arte en el cual no sólo es importante la calidad, sino también la capacidad de relacionarse con los demás, crear sus propios contenidos y buscar espacios para distribuirlos. Es muy interesante el contraste que existe entre la idealización del mundo de arte que se enseña en las aulas y la realidad a la que se enfrentan los productores al ingresar al mundo laboral. El principal origen de este contraste

radica en que, tanto docentes como alumnos, aún no ven que el arte es una actividad empresarial, sobre todo en lugares industrializados como Nuevo León.

Las diversas formas de producción y de consumo inciden directamente en las cualidades estéticas de los productos artísticos. En Nuevo León existe una relación entre el consumo de la obra y el éxito como productor visual o audiovisual, si el artista posee talento y es competente para los negocios, es muy probable que su obra sea redituable. Como consecuencia de lo anterior, ya no es tan importante la belleza o la trascendencia de la obra, sino su participación en los procesos de intercambio cultural y comercial. La producción de arte en las ciudades industrializadas como Nuevo León, requiere de nuevas categorías para ser analizado, ya no se debe hablar sólo de la obra, sino también de los formas de consumo, producción y distribución de la misma. Más allá de hablar del arte posmoderno, o posmodernidad artística, lo correcto sería hablar de las relaciones que existen entre cada uno de los componentes del mercado del arte. De acuerdo con los resultados de las encuestas podemos establecer cuatro categorías de análisis de la obra artística y su relación con categorías o ideas tradicionales acerca del arte. El criterio que se tomó para esta conceptualización responde a la relación entre la obra y la producción, y entre la obra y el consumo.

Desde el punto de vista de la obra y la producción se pueden establecer dos categorías, la primera atañe a las cualidades estéticas de la obra, pues el esquema clásico sugiere una aspiración a la belleza y a la aprobación de los críticos de arte, quienes se consideraban autoridades en el tema y decidían qué es lo que se debe consumir, es decir, establecían un canon. En la actualidad los emprendedores desean que su obra sea exitosa y ese éxito se logra por medio de un buen volumen de ventas, la obra bella que no se vende es uno de los grandes temores de los nuevos artistas, pues indica que poseen talento para crear, pero que son incapaces

de hacer rentable una iniciativa emprendedora y obtener reconocimiento por su trabajo.

La segunda categoría guarda relación con la forma en que se produce la obra. La tradición artística nos muestra que una de las aspiraciones del artista era la trascendencia, se creaba con la aspiración de lograr la eternidad, pues eso implicaba que su trabajo siempre sería recordado. Muchos artistas iban más allá y pensaban que su obra sería trascendente y de valor para la humanidad, al grado de servir de inspiración para las futuras generaciones. Actualmente esa idea ha desaparecido y se concibe que la obra debe ser redituable, ya no importa el reconocimiento en vida o después de ella, el artista desea que su trabajo se venda lo suficiente para que se convierta en negocio, como bien lo señala Baudrillard (2009): “Antes se señalaba un libro para la posteridad y era cómico. Hoy se señala un libro para la actualidad y es eficaz. El sistema encontró así su segundo aliento” (p. 117).

Desde el punto de vista de la obra y consumo también podemos establecer dos categorías. Uno de los objetivos de los artistas consistía en que su obra fuera original y representara una ruptura, es decir, existía un conocimiento de la tradición, pero no la voluntad de continuarla. Esta categoría cambia por la idea de innovación, ya no se trata de una producción nunca antes vista, sino de una obra que sea diferente a las demás y posea una identidad propia, un sello característico que pueda ser identificado. La última categoría se relaciona con el impacto que tiene al arte en el espectador, pues el objetivo es generar alguna reacción en quien contempla la obra, es decir, se busca que sea admirable, que se produzca la empatía o la censura, pero nunca la indiferencia. En la actualidad lo más importante es que la obra sea visible y logre sobresalir de entre la infinidad de propuestas artísticas que circulan tanto en la red como en los lugares físicos. En resumen, la relación de categorías sería la siguiente: el éxito en lugar de la belleza, lo redituable y no la

trascendencia, la innovación y no la originalidad, y por último, que la obra sea visible sin importar lo admirable que pudiera considerarse.

## **Conclusiones**

La producción artística en Nuevo León ha cambiado gracias al acceso a la tecnología y al uso comercial de las redes sociales, sin embargo, es complicado consolidar una iniciativa emprendedora, ya que no se cuenta con los recursos necesarios. Una de las alternativas consiste en lograr vínculos formales con la iniciativa privada o crear productos innovadores, pues de esta manera se podría lograr la consolidación de las iniciativas emprendedoras, “únicamente las innovaciones permiten desestabilizar el equilibrio y propiciar fases de expansión y desarrollo” (Sostenuto, 2012, p. 22).

El consumo es un factor determinante, pues las producciones artísticas han entrado en la dinámica de la moda, según Carlos Rama (1999), “el consumidor consume productos nuevos, necesita sentir la post-modernidad, rechaza productos que no sean nuevos” (p. 46). Lo anterior obliga a los productores a realizar sus creaciones de acuerdo a lo que dicta el mercado y equilibrarlo con su identidad artística. El resultado es un trabajo que depende mucho de la demanda, se deben adaptar a los gustos de los demás e imponer el sello diferencial que les dará identidad y futuros clientes. Como lo sugieren los resultados de las encuestas realizadas, los emprendedores prefieren la incertidumbre del autoempleo con el objetivo de conservar y potencializar su libertad creativa.

Las producciones artísticas de los emprendedores culturales son eclécticas y locales, se nutren de las técnicas y contenidos que se imparten en las escuelas de arte, pero también están permeadas de la cultura de masas. La distribución y el consumo es local, pues no se cuenta con la infraestructura para lograr el crecimiento de la iniciativa emprendedora, sin embargo, se logra una

democratización del arte, ya que podemos ver el trabajo de pequeños productores que hace años vivían marginados o no lograban mostrar sus creaciones debido a la falta de espacios:

En medio de las rupturas de la racionalidad hegemónica y universalista, los resultados de las mismas deben estudiarse y verse como un proceso contradictorio donde muchas de sus propuestas funcionan en torno a lograr miradas nuevas o marginadas por siglos de racionalismos excluyentes y despóticos. (Fajardo, 2011, p. 26)

Con la venta de sus productos o servicios, los emprendedores culturales del estado de Nuevo León brindan opciones de consumo y nos permiten ver una cultura emergente alejada del centralismo de las instituciones. Sus aportaciones también se convierten en modelos a seguir para otros productores, ya sea como modelo de negocio o por su propuesta estética, de esta forma se promueve la competencia y se crean paradigmas los cuales serán tomados como referencia por futuros emprendedores.

El aporte de los emprendedores no sólo es económico o estético, sus producciones deben ser valoradas desde diversos puntos de vista, como bien lo señalan los autores del texto *Innovación en cultura*:

una idea, proyecto o iniciativa cultural deberá ser valorada, teniendo en cuenta que existen diferentes escalas de valor: puede ser la económica, pero también su capacidad pedagógica, de cohesión social o su potencial como bien público, por sólo citar algunas. (YProductions, 2009, p. 109)

Los emprendedores culturales generan contenidos que ayudan a democratizar el arte y transmitirlo a través del consumo, quizá represente un problema que deban luchar contra la producción en masa o de baja calidad artística, pero su trabajo no es sólo una opción más en el mercado, es una propuesta estética

diferente con un discurso que es igual de valioso que el promovido por las grandes industrias culturales. La democracia en el arte y el consumo se han convertido en una forma de hacer justicia a las voces que por años fueron relegadas al olvido y excluidas del mercado de arte.

### **Referencias.**

Baudrillard, Jean (2009). *La sociedad de consumo*. Madrid: Siglo XXI.

Berger, John (2005). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

Colbert, Francois, Cuadrado, Manuel (2007). *Marketing de las artes y de la cultura*. Barcelona: Ariel.

Chaves, Norberto (1994) *La imagen corporativa. Teoría y práctica de la identificación institucional*. Barcelona: Gustavo Gili

Eco, Umberto (1984). *Apocalípticos e integrados*. Madrid: Lumen.

YProductions (2009). *Innovación en cultura*. Madrid: Traficantes de sueños.

Fajardo, Carlos (2001). *Estética y posmodernidad*. Nuevos contextos y sensibilidades. Quito: Ediciones Abya-Yala.

González Hernández, Alejandro (2010). Emprendedores culturales: una oportunidad todavía no aprovechada en México. En Eduardo Cruz Vázquez (coord.) *Economía cultural para emprendedores perspectivas* (pp 49 - 66). México: UAM/UANL.

Lorey, Isabell (2008) Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales. En Buden, Boris et al *Producción cultural y prácticas instituyentes*. (pp. 59 - 78) Madrid: Traficantes de sueños.

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

Muller-Brockmann, Josef (2005). *Historia de la comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Piedras, Ernesto (2004). *¿Cuánto vale la cultura?* México: CONACULTA.

Prado Galán, Javier (2008). *El Marido, Don Juan y Narciso. La ética y la estética en la posmodernidad*. Madrid: Calima.

Rama, Claudio (1999). *El capital cultural en la era de la globalización digital*. Montevideo: Arca.

Rowan, Jaron (2010). *Emprendizajes en cultura. Discursos, instituciones y contradicciones de la empresarialidad cultural*. Madrid: Traficantes de sueños.

Sostenuto. (2012). *La cultura como factor de innovación económica y social*. Valencia: Economía de la Cultura y Turismo (ECONCULT).



## **3.7**

# **ACTIVIDAD DE IMAGEN Y ETHOS DEL BARRANQUILLERO A TRAVÉS DE LA SOLICITUD DE INFORMACIÓN Y LA PETICIÓN**

Aldo S. Charris Pino

*Universidad del Atlántico – Colombia*

### **Introducción**

Diversos autores, como Fals Borda (1979, 1981, 1984 y 1986), por ejemplo, se han empeñado en determinar y explicar las características sociales y culturales de los habitantes de la Costa Caribe de Colombia desde diversos ámbitos de las ciencias humanas. El hombre costeño, como es particularmente conocido el ciudadano del norte del país, reúne ciertas cualidades que lo diferencian de los residentes de otras regiones, pero que lo asemejan más a los moradores del Gran Caribe por todo un acervo cultural que ha sido preponderante a la hora de definir su idiosincrasia. Precisamente, Correa de Andreis (2016) comenta que “tradicionalmente los costeños en general somos reconocidos como personas de buen humor, ‘frescos’, ‘mamadores de gallo’ [...]” (p. 97). Por su parte, el escritor y periodista Juan Gossaín, consultado sobre la esencia del ser costeño, manifiesta que “el verdadero costeño se define por su alegría ante la vida” (citado en De la Cruz, 2014). Además, Gossaín atribuye como factores determinantes de esa actitud alegre a su vínculo con el mar, el humor ante la desgracia y su relación de “confianza” con el lenguaje. Con

respecto a esto último, Escamilla Morales (1998) destaca, desde una perspectiva semiolingüística, que las características discursivas del hombre costeño son, entre otras, “la búsqueda permanente de interlocutor(es) [...], la presencia constante del humor y las palabras de “grueso calibre”, el uso reiterado de dichos y refranes, [...] y la facilidad para crear nuevas palabras [...] (p. 71).

A pesar de encontrar puntos de convergencia entre las anteriores particularidades del sujeto costeño, como el humor, por ejemplo, aún se está en mora de precisar una caracterización ethótica desde un punto de vista integral. La consigna de este trabajo no es dar solución a tal problemática, sino analizar la actividad de imagen del barranquillero y profundizar en los efectos que produce en materia de *ethos*. Por ende, su importancia radica en cómo el estudio de los fenómenos de la (des)cortesía y la autoimagen en la comunidad barranquillera permitirá dar luces al respecto de la actuación de los hablantes en diversos contextos comunicativos cotidianos. Para ello se tomaron los resultados de la prueba piloto del proyecto COSOPRAG-COL, un test de hábitos socio-pragmáticos desarrollado en conjunto por investigadores de la Universidad del Atlántico (Grupo Cadis - Círculo de análisis del discurso) y la Universidad de Estocolmo (EDICE), el cual contiene “[...] una serie de situaciones comunicativas que consideran distintas variables socioculturales” (Programa EDICE, 2014). Principalmente, aquí se presenta un abordaje semiolingüístico a las situaciones que implican relaciones de solicitud (hacer o decir). Del mismo modo, el análisis a las preguntas del test que indagan por la forma en que los hablantes plantean estas solicitudes permiten considerar sus alcances con la actividad de imagen realizada por los encuestados, y de esta manera construir su *ethos* discursivo. Esto posibilita una caracterización a partir de ciertos rasgos o patrones de comportamiento revelados por los barranquilleros, tales como la empatía y los estereotipos de género. Para poder explicar los hallazgos se emplean los postulados de Goffman (1967) y Hernández Flores (2013) sobre actividad de imagen; de Charaudeau (1992) al respecto de las

modalidades enunciativas, y de Amossy (1999 y 2010), Maingueneau (2002) y Kerbrat-Orecchioni (2002) en lo que atañe al tema del *ethos*.

### **Actividad de imagen en hablantes barranquilleros: cortesía, descortesía y autoimagen**

En relación con los datos obtenidos de la prueba piloto de COSOPRAG, cuando se consulta a los hablantes acerca de las situaciones en que solicitan hacer o decir, manifiestan explícitamente encontrarse ante un escenario desfavorable, lo cual constituye el punto clave en la configuración enunciativa de estas modalidades. Vale la pena hacer la salvedad que, a pesar de tratarse de un test de hábitos, los resultados obtenidos de su aplicación no dejan de ser significativos en la medida que develan una posible actuación de los barranquilleros frente a situaciones de intercambio. En el particular caso de la solicitud de información, los hablantes barranquilleros suelen utilizarla en contextos que representan adversidad, como situaciones de desorientación o riesgo. Tal y como lo indica Charaudeau (1992), quien solicita información lo hace por desconocimiento y ve en su interlocutor un potencial concededor de lo que ignora. Por tanto, este acto manifiesta un estado de necesidad informativa que plantea la razón de un intercambio.

Con respecto a la petición, Searle (1994) la agrupó dentro de los actos directivos. No obstante, tanto la fuerza ilocucionaria como el grado de intención pueden variar al momento de realizarla. Esto con el fin de evitar que sea tomada como un enunciado de tipo conminatorio y, en detrimento del hablante, signifique una amenaza a su imagen frente al interlocutor. Por ello, Charaudeau (1992) indica que la petición o *solicitud de hacer* posee dos características fundamentales: la primera, es que el locutor se halla en una situación desfavorable que no puede mejorar solo, sino que necesita de alguien más para hacerlo, en este caso de su interlocutor. La segunda, es que el interlocutor tiene todas las capacidades para desarrollar lo que le pide el locutor, pero no está en la obligación de realizarlo. Estos rasgos permiten

*Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición*

distinguir la petición de la orden, donde el interlocutor se somete a la demanda que le impone el locutor. Además, dichas características sugieren una relación de necesidad o dependencia que se establece entre los sujetos de la enunciación. Si se plantea desde el ámbito de los procesos actanciales, quien presenta una carencia (locutor) utiliza a aquel que puede reparar su estado negativo (interlocutor). La cuestión está en cómo el locutor emplea estrategias para que el interlocutor no se sienta “usado”.

A nivel general es factible afirmar que los encuestados barranquilleros se sitúan en una posición de vulnerabilidad frente a sus interlocutores a la hora de plantear relaciones solicitativas. Esto permite una búsqueda de estrategias para evitar que la imagen del locutor se vea amenazada en escenarios de intercambio. En los casos de solicitud de información a desconocidos, los hablantes encuestados intentan evitar parecer conminatorios o imperativos, por lo que buscan fórmulas implícitas que les permitan lograr su propósito. Las respuestas a la pregunta *Si no supieras cómo llegar a un lugar, ¿cómo se lo preguntarías a alguien que no conoces? (hombre o mujer)* develaron que las formas interrogativas con verbos en condicional, en el presente del indicativo y la interrogación directa son las más empleadas por los barranquilleros consultados, la primera superando a las otras dos por un amplio margen, mientras que las dos últimas mantienen poca diferencia entre sí (ver gráfico 1).

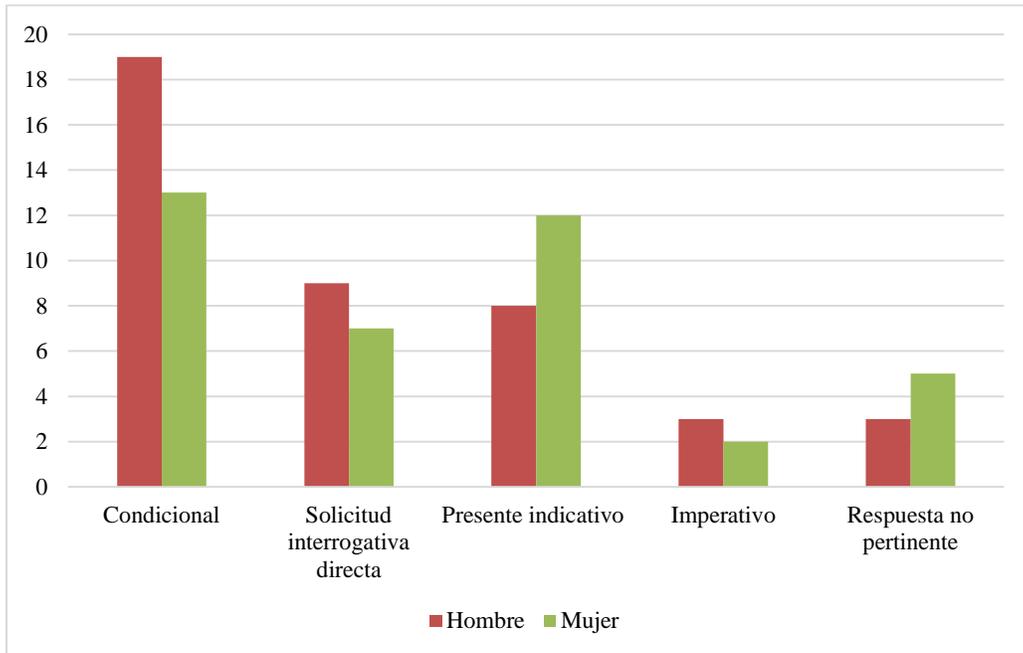


Gráfico 1. Datos sobre la solicitud de información a desconocidos

Del mismo modo, el gráfico evidencia que los hombres emplean más la interrogación en condicional que las mujeres. A su vez, éstas mantienen una diferencia mínima entre el uso del condicional y el presente de indicativo. Caso similar se manifiesta en los hablantes masculinos con respecto a la última forma mencionada y la solicitud interrogativa directa. A continuación se muestran algunas réplicas para evidenciar lo planteado. Las respuestas conservan la escritura original de los encuestados:

(1) *Señor me podría hacer el favor de decirme cómo llego a X sitio?* (hombre de 18 a 30 años).

(2) *Buenos días señor, Disculpe, podría ud hacerme el favor de indicarme como puedo llegar hasta "este lugar"* (hombre de 31 a 50 años).

(3) *Disculpe señora me podría hacer el favor de* (hombre de 51-80 años).

(4) *¿Señor, me puede hacer el favor decir donde queda...?* (mujer de 18 a 30 años).

(5) *Señor, sería tan amable de guiarme con esta dirección?* (mujer de 31 a 50 años).

(6) *Señora tenga la amabilidad de decirme como puedo llegar* (mujer de 51 a 80 años).

A grandes rasgos, estos datos demuestran que el uso del condicional y el presente de indicativo, en términos de actividad de imagen, buscan presentar al hablante como un sujeto cortés. Además, intenta que su imagen tenga una evaluación positiva por parte del interlocutor, quien aparentemente lo verá como una persona amable y respetuosa. Los ejemplos antes citados comprueban que la mayoría de los barranquilleros emplean expresiones corteses como *buenos días, disculpe, tenga la amabilidad o por favor* para acompañar este tipo de solicitudes a desconocidos, con lo cual pretenden fortalecer, además del carácter solicitativo, la imagen positiva que se quiere transmitir. Esto se refuerza a partir de la concepción de Hernández Flores (2004), quien indica que “ser cortés significa confirmar la imagen del destinatario y la imagen propia, tratando de que ambas estén en una posición de teórico equilibrio que beneficie a ambos” (p. 95). De este modo, se podría decir que el barranquillero se auto reconoce como un sujeto cortés a partir de la imagen de su interlocutor. En otras palabras, la solicitud de información funciona como un espejo donde el hablante no sólo evidencia su actuación como solicitante, sino también como potencial destinatario en determinado caso.

A diferencia de esto, en los casos donde se solicita información a un conocido (amigo o compañero de trabajo o estudio), los datos varían notoriamente. En contextos donde existe familiaridad o camaradería entre los interlocutores suelen plantearse solicitudes explícitas y con pocas expresiones de cortesía lingüística. De acuerdo con la tabla 1, la tendencia indiscutible es que hombres y mujeres barranquilleros soliciten información con formas interrogativas directas a sus compañeros o amigos, algo que refleja lo que Bravo (2003), como se citó en Hernández Flores (2003), llama “el ideal de una relación de ‘confianza’ como característica de la imagen *afiliativa*” (p. 191). Este es un rasgo particular que se

manifiesta en las conversaciones españolas, pero que fácilmente se puede adoptar para la cultura barranquillera.

Tabla 1.

*Datos sobre la solicitud de información a conocidos según el sexo*

Sexo	Condicional	Interrogación directa	Presente indicativo	Imperativo	Indirecta	Futuro	Otro	Total
Hombre	4	26	1	2	2	1	6	42
Mujer	3	23	2	0	2	0	8	38
Total	7	49	3	2	4	1	14	80

La tabla refleja el predominio de la interrogación directa por encima de las demás opciones. Las respuestas a las preguntas *Si no supieras la ubicación de la nueva cafetería, ¿cómo se lo preguntarías a un/a amigo/a?* (compañero y compañera), se caracterizan por no presentar rasgos o expresiones corteses, lo cual es una clara muestra de lo que Zimmermann (2003) llama *anticortesía*. Por tanto, es factible aseverar que de esta manera los barranquilleros y barranquilleras manifiestan y confirman pertenecer a determinado grupo social, en este caso el de amigos o compañeros. En este sentido, puede decirse que actúan en consonancia a las particularidades de su interlocutor en condiciones de simetría social. De tal manera que su comportamiento difiere en contextos en los que se solicita a desconocidos, donde se suele expresar la cortesía de manera concreta. Para ilustrar lo anterior, se presentan algunas réplicas:

(7) *Hey valecita tirame la zona de donde esta la cafeteria.* (barranquillero, de 18 a 30 años).

*Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición*

(8) *Mi vida sabes donde esta la nueva cafetería?*(barranquillero, de 18 a 30 años).

(9) *Llave, dónde queda la nueva cafetería?*(barranquillero, de 31 a 50 años).

(10) *Mama dónde queda el kiosco nuevo* (barranquillera, de 18 a 30 años).

Si bien estas respuestas exponen la configuración enunciativa de las solicitudes de información a personas conocidas, también demuestran la funcionalidad de la interpelación dentro de lo que se había expresado con antelación respecto al grado de proximidad entre los hablantes. Para Escamilla Morales, Henry Vega & Morales Escorcía (2008), la interpelación se emplea para referirse al solicitado y ratificar la cercanía que existe entre este y el locutor.

Quando el locutor solicita una información interpelando a su interlocutor con un término afectivo, el nombre o una interjección, busca obtener una información que no posee y, además, afianzar en mayor o menor grado la relación que sostiene con el otro. (p. 186)

En este sentido, la interpelación funciona tanto para identificar al interlocutor como para calificarlo. Debido a la naturaleza de los actos enunciativos en cuestión, donde el enunciante se halla en una situación desfavorable, las interpelaciones son apreciativas, aún si se emplean formas indeterminadas como “¡Hey!” u “¡Oye!”. A continuación se muestran algunos ejemplos:

(11) *Ajá niño y dónde queda la nueva cafeteri[cafetería]?* (barranquillera, de 31 a 50 años).

(12) *Oye ¿Este lugar donde queda?* (barranquillera, de 51 a 80 años).

(13) *Mi reina, sabe donde queda la cafetería?* (barranquillero, de 51 a 80 años).

(14) *Hey, compae, sabe donde queda esa vaina* (barranquillero, de 51 a 80 años).

Del mismo modo aparecen casos donde se interpela a través del nombre o expresiones afectivas, las cuales demuestran un grado de afiliación mucho mayor entre los hablantes. Por ejemplo:

(15) *Corazón bello ¿me podrías hacer tal favor?* (barranquillera, de 18 a 30 años).

(16) *Amiga, ayudame a realizar el trabajo por favor* (barranquillera, de 31 a 50 años).

(17) *Le llamo por el nombre y le pregunto ¿podrías ayudarme a X cosa?* (barranquillero, de 31 a 50 años).

(18) *Richar ven acá tu tienes* (barranquillero, de 51 a 80 años).

Ahora bien, con respecto a las peticiones a compañeros, amigos o personas conocidas, se había comentado que la tendencia era emplear expresiones directas sin rasgos de cortesía. Sin embargo, se aludió previamente a la naturaleza directiva de las peticiones, algo que puede afectar la imagen de los hablantes según la manera en que se formulan. Por tanto, se emplean ciertas estrategias para evitar que el interlocutor se sienta “usado” en torno a lo que se le pide hacer y, de manera consecuente, el locutor vea perjudicada su imagen por mostrarse como alguien demandante. Esto se evidencia en las peticiones de confidencialidad. Las dos últimas preguntas del test indagan por la forma en que se le pide a un amigo que no diga nada al respecto sobre una acción negativa que haya cometido el hablante. Las respuestas exhiben dos aspectos importantes: el primero, la confianza, de la cual ya se ha hablado antes; y el segundo, la delicadeza. Ambos juegan un papel preponderante a la hora de proteger la imagen del locutor, pues para hacer una

*Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición*

confesión que ponga en riesgo al hablante habría que dirigirse a una persona de confianza. Por este motivo, las solicitudes relacionadas con el deseo de que el otro guarde una información en secreto ofrecen, en muchos casos, la demostración del tacto o delicadeza del barranquillero para realizarlas. Seguidamente se presentan algunos ejemplos:

(19) *Hey amigo te agradezco enormemente que esto no salga de nosotros dos.*

(Barranquillero, entre 18 y 30 años).

(20) *Amigo no le cuente a nadie lo te dije por favor* (barranquillero, entre 51 y 80 años).

(21) *Te agradezco y te quedes callada, no hagas comentarios por favor* (barranquillera, entre 18 y 30 años).

(22) *Nena, por favor que esto quede entre nosotras dos, por favor.* (Barranquillera, entre 31 y 50 años).

Las anteriores réplicas son muestra representativa de la inclinación por parte del barranquillero al realizar peticiones a amigos. El tema de la confianza se manifiesta en la configuración de estas respuestas, particularmente con las interpelaciones empleadas, de carácter apreciativo: chico, mijo, amigo/a, nena, mi vida, etc. Asimismo, la mayoría de los hablantes manifiesta cortesía en los enunciados, al principio o al final, con expresiones corteses como “por favor”, “te agradezco” o simplemente “gracias”. La delicadeza, por su parte, se exhibe cuando el barranquillero tiende a mostrarse como un sujeto cortés frente a sus amigos con la plena intención de salvaguardar su imagen. En este caso, sólo frente a su interlocutor, sino también ante un tercero. La cortesía funciona aquí como una estrategia de atenuación para minimizar tanto lo dicho como el punto de vista (Briz, 2003), pues la petición de silencio está vinculada a una confesión, que puede afectar directamente la imagen del solicitante con el locutor (Leech, 1983). Por ello,

la intención de mostrarse amable es tanto para sensibilizar al interlocutor como para disminuir el impacto de la confesión en este.

Otro punto que vale la pena destacar sobre la actividad de imagen en hablantes barranquilleros se remite a la forma en que se llevan a cabo relaciones solicitativas con familiares. Ante la pregunta 37 del test, *Si no sabes cuánta cantidad de sal debes echarle a la comida, ¿cómo se lo preguntarías a tu madre?* los encuestados se inclinaron por la formulación de preguntas directas, las cuales son más usadas que las otras opciones si se tienen en cuenta las variables de sexo y edad.

Tabla 2.

*Datos sobre la solicitud de información a la madre según el sexo*

Sexo	Condicional	Interrogación directa	Presente indicativo	Imperativo	Otro	Total
Hombre	0	18	2	1	1	22
Mujer	1	16	2	0	0	19
Total	1	34	4	1	1	41

La tabla anterior evidencia claramente que los hablantes tienden realizar solicitudes directas a la madre. Además, dentro de los hallazgos se pudo notar que muy pocas respuestas emplean expresiones corteses, lo cual lleva a pensar que en contextos familiares, los barranquilleros no suelen manifestar la cortesía abiertamente. A este respecto, Blum-Kulka (1990) apunta que en las relaciones entre padres e hijos, los actos directivos suelen ser muy directos, mas no descorteses, gracias al uso de fórmulas afectivas. A continuación se citan algunos ejemplos:

(23) *Mami, cuánta sal tengo que echarle a la comida?* (barranquillero, entre 18 y 30 años).

*Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición*

(24) *Mamá, ¿qué cantidad de sal le puedo echar?*(barranquillero, entre 31 y 50 años).

(25) *Mami: ¿Cuántas cucharadas debo echarle a la comida?*(barranquillera, entre 18 y 30 años).

(26) *Mami que cantidad de sal le echo a la comida?*(barranquillero, entre 51 y 80 años).

(27) *Mami, cuanto tengo que echarle de sal?*(barranquillera, entre 31 y 50 años).

Con antelación se aludió a la importancia de la interpelación dentro de las relaciones solicitativas, debido a que no solamente identifica al interlocutor, sino que el locutor ratifica su grado de proximidad con este. De este modo, expresiones como “mami”, “mamá”, “madre”, enfatizan el grado de cercanía entre los sujetos y mitigan la fuerza del acto. Este doble rol de la interpelación es una marca recurrente también en casos de petición al padre, los cuales se abordan seguidamente.

A diferencia de la solicitud de información a la madre, los datos sobre la petición al padre marcan un contraste. Si se examinan las preferencias de acuerdo con los rangos etarios, las respuestas a la pregunta 39 del test, *¿Cómo le pedirías a tu padre que vaya a comprar algún producto necesario para terminar de preparar la comida para el cumpleaños de tu madre?*, muestran que la mayoría de encuestados adultos emplean el presente de indicativo para formular la petición al padre. No obstante, resulta llamativo que la tendencia entre los jóvenes sea el uso del imperativo para realizar este tipo de solicitudes.

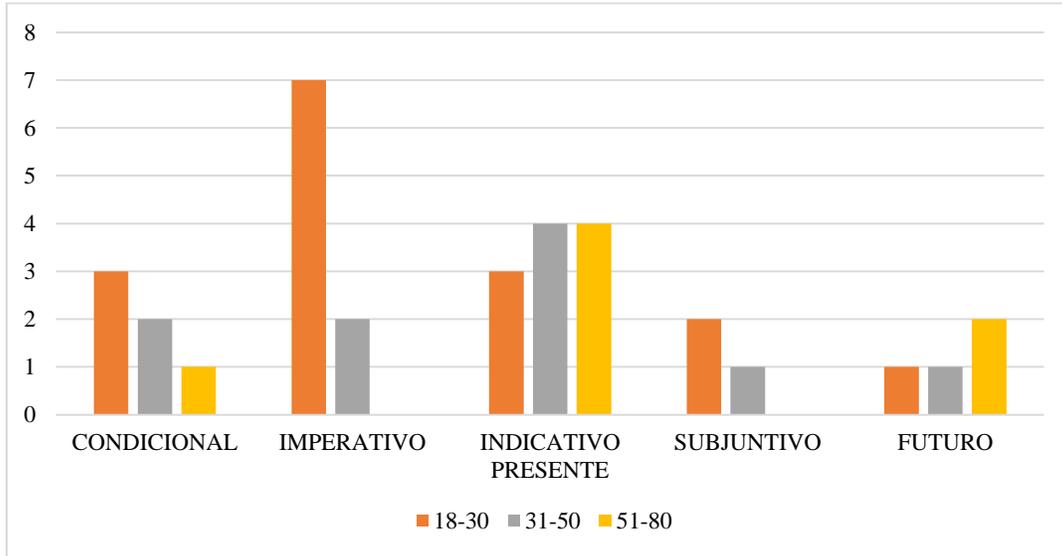


Gráfico 2. Resultados de pregunta 39 el test

Pese a lo planteado por Blum-Kulka (1990) sobre la tendencia de los actos directivos en contextos familiares, no se puede dejar de lado que en la naturaleza enunciativa de la petición subyace una desventaja por parte del locutor cuando es planteada. Por ende, cualquier realización de esta modalidad enunciativa sin fórmulas explícitas de cortesía la convertirían en un acto amenazante de la imagen (Brown y Levinson, 1987). En este orden de ideas, el uso del imperativo en los jóvenes se considera una manifestación descortés, aún más si se tiene en cuenta que el interlocutor es el padre, quien posee una mayor posición en la jerarquía familiar. Asimismo, las repuestas revelan que las peticiones se hacen sin expresiones atenuantes o mitigadoras. Seguidamente se citan algunas muestras:

(28) *Valla [vaya] y compre urgente esto x.*(barranquillero, entre 18 y 30 años).

(29) *Hey papi dame la mano hay, vez a comprarme esta vaina a la tienda.*  
(barranquillero, entre 18 y 30 años).

(30) *Papi compra el azúcar que ya se acabó y no he terminado de hacer la torta*  
(barranquillera, entre 18 y 30 años).

*Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición*

(30) *Papi ve a la tienda y compra los alimentos para la comida, recuerda la fecha especial* (barranquillera, entre 18 y 30 años).

Los ejemplos citados evidencian una actitud o tono conminatorio del hijo hacia el padre, como si se tratara de una orden donde este último no tiene posibilidad de elección ante el acto enunciativo. No obstante, de acuerdo con el contexto de la solicitud, el hijo necesita de su padre para solventar la carencia del producto que permita terminar la comida para el cumpleaños de la madre. Debido a esta situación, se espera que el hijo, por cuestión de jerarquía familiar, formule a su padre una petición cortés, pues sabe que no está obligado a realizarla. Además, el no hacerlo de forma amable, también afectaría su imagen y, seguramente, desatar una situación incómoda entre ellos.

### **Consideraciones acerca del *ethos* del barranquillero**

Los diferentes estudios realizados desde el enfoque de las ciencias sociales (Historia, Sociología, Antropología, etc.), han permitido definir el *ethos* del barranquillero a partir de tres aspectos: el humor, la serenidad y la creatividad lingüística. Ahora bien, es necesario tener en cuenta que el sujeto barranquillero hace parte de una comunidad más amplia: la costeña. Culturalmente, el habitante de Barranquilla logra identificarse con sus semejantes a través de costumbres, tradiciones, patrones de comportamiento y otras prácticas sociales que determinan la idiosincrasia del norte de Colombia. Estos rasgos característicos constituyen una generalización del hablante costeño desde diversos ámbitos. No obstante, lo que se observa a partir del análisis de los resultados de la prueba piloto de COSOPRAG es que, en materia de actividad de imagen, los encuestados revelan actitudes que difieren de lo que habitualmente exterioriza un sujeto barranquillero. Por tanto, vale la pena aclarar que, por tratarse de un test de hábitos indaga sobre el comportamiento social de los individuos, estos pueden presentar una actitud predispuesta a manifestar cortesía a través de las respuestas que brindan. Esto se refleja en las muestras tomadas para

llevar a cabo este análisis, en las que, si bien los hablantes dejan entrever sus actitudes frecuentes en situaciones reales de comunicación, construyen contextos e interlocutores “ideales”. Asimismo, es notoria la conciencia de los hablantes en torno al “deber ser” y el “deber hacer” en relación con la forma en que actúan cotidianamente al enfrentarse a las circunstancias donde se presentan relaciones solicitativas, en este específico caso.

Con respecto al “deber ser” y el “deber hacer”, Charaudeau (2009) habla del juego de identidades que subyace en la actividad comunicativa de los hablantes. De acuerdo con la situación de comunicación, la identidad social y la identidad discursiva del locutor coinciden o difieren, donde el resultado permitirá observar una esencia única del hablante o una identidad doble donde se enmascara o se revela al verdadero ser (Ibíd.). En este sentido, es factible afirmar que la identidad discursiva de los encuestados difiere de su identidad social como barranquilleros o costeños. Así, pues, lo habitual es que mediante su comportamiento conversacional, los barranquilleros generalmente tiendan a reforzar su imagen, la cual no “simpatiza” con muchas de las formas de cortesía por considerarlas impropias de su “condición caribeña” (ver Escamilla Morales, Morales Escorcía & Henry Vega, 2008 & Escamilla Morales, Morales Escorcía & Torres Roncallo, 2005).

### **Empatía y representaciones sociales**

Dentro de las distintas respuestas entregadas por los participantes del test se pudieron apreciar dos fenómenos que son claves para intentar definir el *ethos* del barranquillero. Se trata entonces de la empatía y las representaciones sociales, las cuales permiten explicar el comportamiento cortés de los sujetos y elucidar las preferencias de los encuestados a la hora de plantear sus solicitudes. A continuación, se abordan estos dos aspectos desde su incidencia en las condiciones de producción de las relaciones solicitativas y sus repercusiones en la construcción *ethótica* del hablante barranquillero mediante las respuestas del cuestionario.

De acuerdo con lo que se había dicho antes, frente a situaciones donde se dirige a un interlocutor desconocido, el comportamiento de los encuestados se caracteriza por ser netamente cortés. En los hallazgos se pudo notar una gran inclinación de los encuestados a usar fórmulas corteses a la hora de solicitar información a un desconocido. Ante esto, es importante tener en cuenta el grado de empatía del hablante barranquillero. Para Moya Albiol (2018) “ser empático resulta muy adecuado a nivel social. Al empatizar se es más sensible a lo que los demás necesitan, lo que es percibido por los que nos rodean” (p. 61). Debido a esto, lo que intentan evidenciar los barranquilleros a través de sus respuestas es una forma de actuación relacionada con la empatía. Así, el acto de solicitar información a un desconocido funciona como un espejo, donde los encuestados se visualizan como locutores, pero también como interlocutor de la situación. La manifestación de esta conducta empática guarda relación con los saberes previos y las experiencias que han vivido los hablantes.

Por otra parte, en las peticiones también se distinguen comportamientos empáticos, principalmente vinculados a un tipo de altruismo recíproco. Como lo plantea Moya Albiol (2018) “los actos altruistas están generalmente restringidos al grupo de parientes. Sin embargo, la cooperación entre personas sin parentesco es también habitual, aunque se espera algo a cambio” (p. 111). La razón principal de esto corresponde a que los encuestados manifestaron de manera contundente recurrir a familiares, amigos o personas cercanas cuando realizan este tipo de solicitudes. Es decir, el sujeto barranquillero, al de pedir un favor, consejo o simplemente solicitar al interlocutor que le guarde un secreto, reconoce que se halla en una posición de desventaja. Debido a esto, recurrir a un pariente o amigo podría garantizarle mejorar su situación. De acuerdo entonces con lo planteado sobre la solicitud de información, es posible afirmar que el barranquillero encuestado espera —sin ningún tipo de interés— que su cooperación sea

reconocida o recompensada. Por ello, asistir a un ser querido, amigo o compañero de estudios, permitirá cierta retribución en algún momento, como un intercambio de favores que mantiene las relaciones sociales (Moya Albiol, 2018, p. 112).

Al profundizar en ciertos rasgos particulares de algunas réplicas se pudo determinar que varios comportamientos mostrados corresponden a un tipo de ideas preconcebidas respecto al género del interlocutor. Estas ideas no son más que representaciones sociales que se construyen a partir del conocimiento del mundo. En este sentido, Jodelet (1986) apunta que:

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (p. 472)

Conforme a esto, algunos datos evidencian formas de representación psicosociales del género contrario o, en su defecto, del mismo género del encuestado. Un ejemplo puede notarse en la actividad de imagen frente a interlocutoras desconocidas, donde las respuestas de los hombres develaron referencias a actividades laborales que ejercen las mujeres habitualmente (secretaria, recepcionista, trabajadora social, cajera, etc.). Los datos generales arrojados por la solicitud de información a un desconocido indican que la preferencia por los hombres es amplia cuando se trata de ubicación espacial. Esto puede interpretarse como una forma de obtener información veraz y segura por parte del interlocutor, algo que —desde el punto de vista del encuestado— no se lograría si se tratara de una mujer, por aquello de que se les ha señalado de manera despectiva como “desubicadas” o “despistadas”. Prueba de ello es la respuesta de una de las

*Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición*

encuestadas: “no le preguntaría a una mujer porque somos malas para ubicarnos espacialmente” (mujer barranquillera, entre 18 y 30 años, estudiante universitaria).

Por otro lado, en las peticiones surgen también otras formas de representaciones sociales, las cuales tienen mayor vinculación con rasgos de personalidad o comportamientos generalizados sobre los individuos. Como ejemplo aparecen algunos casos de mujeres que sólo piden favores a mujeres u hombres que manifiestan rotundamente no contar un secreto a una mujer, los cuales pueden catalogarse como representaciones *ethóticas* relacionadas con una actitud estereotípica.

### **Conclusión**

Mediante el análisis realizado a los resultados del test de hábitos de COSOPRAG se pudieron establecer una serie de actitudes y rasgos relacionados con la actividad de imagen y el *ethos* discursivo de los encuestados. En lo referente a actividad de imagen permite interpretar que los encuestados barranquilleros se sitúan en una posición desfavorable frente a sus interlocutores. Por tanto, para ellos resulta necesario buscar estrategias con el fin de evitar que la imagen se vea afectada de forma negativa. Con respecto a la solicitud de información a desconocidos, para no parecer una persona exigente, manifiestan explícitamente formas corteses. En cuanto al *ethos* de los barranquilleros encuestados, si bien se manifestó que la explicitación de la cortesía no era una característica solo de la Costa Caribe colombiana, en este caso se determinó que debido al carácter semi dirigido del test, las respuestas de los encuestados están relacionadas con una expresión del “deber ser” y el “deber hacer”. En otras palabras, el carácter empático del hablante barranquillero reside en su auto reconocimiento como sujeto cortés a partir de la concepción de un interlocutor ideal. Sobre las representaciones sociales, estas guardan relación con el sexo de los interlocutores. De este modo, constituyen imágenes generalizadas que, como miembros de la sociedad, son adquiridas a

través de distintos campos de la experiencia. De ahí que en sus respuestas se manifiesten como representaciones —conscientes o no— de su interlocutor ante determinada situación.

### **Bibliografía**

Amossy, R. (1999). *L'éthos au carrefour des disciplines*. En Amossy, R. (ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Amossy, R. (2010) *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. París: PUF.

Blum-Kulka, S. (1990). *You don't touch lettuce with your fingers: Parental Politeness in Family Discourse*. *Journal of Pragmatics* n°14, pp. 259-288.

Bravo, D. (2003) *Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción*. En Bravo, Diana (ed.) *Actas del I coloquio del Programa EDICE*, pp. 98-108. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Briz, A. (2003). *La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española*. En Bravo, Diana (ed.) *Actas del I coloquio del Programa EDICE*, pp. 17-46. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Brown, P. & Levinson, S. (1978 [1987]). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University.

Correa de Andreis, A. (2016) *Sociología desde el caribe colombiano: Mirada de un sentipensante*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

----- (2009) *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière*, in Charaudeau P. (dir.), *Identités sociales et discursives*

*Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición*

du sujet parlant, L'Harmattan, Paris. Consultado el 14 de septiembre de 2019 en <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>

De la Cruz, L. (2014) *¿Qué es ser costeño?* El Heraldó. Consultado el 7 de agosto de 2019 en <https://www.elheraldo.co/noticias/que-es-ser-costeno-171785>

Escamilla Morales, J. (1998). *Fundamentos semiolingüísticos de la actividad discursiva*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Escamilla Morales, J., Henry Vega & Morales Escorcía (2008). *Solicitud de información y petición en contextos universitarios*. En *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional del Programa EDICE, pp. 182-193. Valencia: Univesitat de València.

Escamilla Morales, J., Morales Escorcía, E. & Torres Roncallo, L. (2005) La expresión de la cortesía en algunas conversaciones telefónicas de carácter institucional en la ciudad de Cartagena, Colombia. Un aporte a los estudios contrastivos. En *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE*, pp. 17 - 36. San José: Universidad de Costa Rica.

Fals Borda, O. (1979) *Mompox y Loba: Historia Doble de la Costa*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1981) *El Presidente Nieto: Historia doble de la Costa (Tomo 2o)*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1984) *Resistencia en el San Jorge: Historia doble de la Costa (Tomo 3o)*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1986) *Retorno a la tierra: Historia doble de la Costa (Tomo 4o)*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

- Goffman, E. (1967) *Interaction ritual, Essays in face-to-face behaviour*. New Jersey: Transaction.
- Hernández Flores, N. (2013) Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural/ Sociocultural Pragmatics*, 1(2), pp. 175-198. Consultado 24 de febrero de 2018, desde doi:10.1515/soprag-2012-0012.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *Système linguistique et ethos communicatif*, en *Cahiers de praxématique [En ligne]*, 38, document 1, (consultado el 26 de junio de 2018). URL: <http://praxematique.revues.org/540>
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Maingueneau, D. (2002) *Problèmes d'éthos en Pratiques* n° 113-114, pp. 55-68.
- Moya Albiol, L. (2018) *La empatía*. Barcelona: Plataforma.
- Programa Edice (2014) COSOPRAG - ASICE. Disponible en [Edice.asice.se](http://Edice.asice.se) URL: [https://edice.asice.se/?page\\_id=1048](https://edice.asice.se/?page_id=1048) (fecha de consulta: agosto 18 de 2019).
- Searle, J. (1994) *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta-De Agostini (Original inglés, 1964).
- Zimmermann, K. (2003) *Constitución de la identidad y anticortesía y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes del español*. En Bravo, Diana (ed.) *Actas del I coloquio del Programa EDICE*, pp. 98-108. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.



## **3.8**

# **LÉXICO DE INFANTES MEXICANOS CON OBESIDAD A PARTIR DE CAMPOS SEMÁNTICOS ASOCIADOS A LA CALIDAD DE VIDA**

**Julio Cu Farfán López**

*Universidad Autónoma de Coahuila*

**Jesús Alberto García García**

*Universidad Autónoma de Coahuila*

**Juan Carlos Farías Bracamontes**

*Universidad Autónoma de Coahuila*

**Edgar Solís Perales**

*Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de  
Coahuila*

### **Introducción**

En esta época que algunos autores llaman *posmodernismo*, es una época de grandes cambios y revoluciones en las estructuras sociales y de convivencia. Hay una inmediatez de la tecnología y en los hogares se viven también cambios muy importantes. Quienes sufren estos cambios son los adultos y quienes asimilan estos cambios son los niños.

Este nuevo siglo XXI ha causado cambios en las conductas alimenticias, conductas de socialización, conductas dentro del seno familiar. Ya no nos alimentamos igual y esto ha venido a incrementar el consumismo, e incrementar también la ingesta de la llamada *fastfood*. La dieta se ha modificado y ahora acarreamos problemas como la obesidad desde edades tempranas.

Sin duda alguna, la familia es un factor directo para que se haya incrementado la obesidad día con día. Desde la economía las familias se disocian en el sentido que ambos padres deben trabajar y esto repercute en la atención de calidad hacia los hijos. Por otro lado, la inseguridad también es un factor para que las familias sean rehenes de la violencia y queden sitiados en sus mismos hogares y que se restrinja la actividad física.

Nuestros niños posmodernistas ahora son personas inmersas en la virtualidad y sus conductas sociales han sufrido cambios muy considerables. La oralidad queda a veces restringida a un micrófono para interactuar con el otro a distancia. También se sustituye a la oralidad por textos en el celular. La lúdica se reduce a poca actividad física por la misma virtualidad de los juegos que asumen conductas pasivas físicas.

Por todo esto, se visualiza un problema que aqueja a nuestros infantes: la obesidad como causa del cambio en la ingesta y por la poca activación física; esto como una sombra que se extiende cada vez más en nuestros hogares.

Se dice que nuestros hogares son nuestros verdaderos formadores, y de ellos dependerán los valores, y los estilos de vida que como adultos tendremos. Por lo anterior, este trabajo presenta la cosmovisión (palabras asociadas al hogar) que los niños con obesidad severa tienen desde su hogar. Partiendo de la hipótesis de que el léxico referido implica en mayor medida la ingesta y el sedentarismo que son propiciadores del sobrepeso.

Actualmente los estudios sobre obesidad han ido en aumento dado lo alarmante de la situación actual. Uno de los grupos vulnerables es, sin duda, el grupo infantil. Los cifras en niños en todo el mundo nos arrojan porcentajes altos sobre obesidad (desde 1980 se ha duplicado la cifra en el mundo).

Los estudios actuales sobre obesidad tendrán que ser multidisciplinarios dado que el problema no sólo es de salud sino es multifactorial. Este estudio pretende hacerlo desde la perspectiva multidisciplinaria relacionando el problema de salud (que es la obesidad) con el lenguaje como medio de expresión de la realidad externa y de la realidad interna de los individuos.

### **El léxico infantil**

Nuestro léxico disponible asume una cosmovisión de cómo percibimos e interactuamos con el mundo. El niño se expresa directa o indirectamente a través del lenguaje como un vehículo de interacción social y con base en una estructura cultural. Usa las palabras que son expresiones de sus contextos: familiar, social, cultural, valoral, escolar, etc.

Desde 1934, Vigotsky decía que las distintas formas de actividades implicadas en el proceso de la comprensión ganan en calidad e intensidad cuando se incorpora a ellas el lenguaje interno, que ayuda a reconocer, a retener y a distinguir lo importante de lo irrelevante en el movimiento del pensamiento. Además, el lenguaje interior desempeña el papel de factor coadyuvante en la transición del pensamiento al lenguaje en voz alta (Álvarez González, 2010).

Además, el niño genera improntas de su entorno inmediato: asume las conductas de sus padres por imitación, las expresiones y las palabras de la cultura familiar, la forma de alimentarse y los hábitos en el hogar. El infante hace y come lo que su familia le indica.

El lenguaje, factor imprescindible en toda experiencia humana, recibe gran influencia del ambiente social y físico (Sánchez Corrales, 2008).

Aunque muchos de los padres asumen una responsabilidad de criar y educar a sus hijos con conductas deseables, el trabajo, la falta o exceso de recursos, el hacinamiento, las influencias actuales, los obligan a generar conductas indeseables como poco actividad física, una ingesta saturada en azúcares y grasas, descuido de las interrelaciones, por la causas de comodidad y celeridad de la vida diaria.

El lenguaje es reflejo de lo que somos y hacemos, es nuestro foro de presentación ante los demás, y como dice Faber (1994), se puede llegar a un inventario de categorías conceptuales y de sus interrelaciones a través de la estructura misma del lenguaje como reflejo de nuestro entendimiento o construcción de la realidad.

El lenguaje es en gran medida el instrumento que tenemos los seres humanos para expresar nuestro sentir, nuestro pensar, nuestro ser y el único vehículo para hacernos notar en grupo. Resulta ser un medio eficaz para lograr la comunicación y por ende la armonía y vitalidad.

El léxico, en la disciplina lingüística, se refiere al número de palabras que un ser humano tiene para comunicarse. El léxico activo es aquel grupo de palabras que el individuo usa cotidianamente para comunicarse y expresarse. Solo las palabras altamente disponibles pertenecerán al vocabulario activo de una comunidad lingüística, mientras que las de escaso grado de disponibilidad pertenecerían al léxico activo de algunos hablantes y al léxico pasivo del resto (López Chávez, 1993).

Frecuentemente los infantes tienen un menor léxico activo que los adultos por cuestiones de incorporación de signos lingüísticos (significado y significante) y por inmadurez en el razonamiento abstracto. Es decir, el léxico de los niños está cargado de palabras concretas y oraciones cortas. Un mundo pequeño situado

principalmente a su contexto: el hogar, la familia, la escuela y su contexto cultural global.

Partiendo de la premisa que el niño utiliza su léxico disponible (activo o pasivo) para tener conciencia de sí mismo (alteridad), para diferenciar los otros (otredad), entonces está consciente de su realidad y de la realidad que lo rodea. Al tener conciencia de sí mismo el niño puede expresar cómo se siente él y cómo se siente en su contexto.

La familia del infante es un referente de qué es y cómo es, dado que es el grupo vital a su edad. Además de que el niño es reflejo cultural de su familia: valores, expresiones emocionales, hábitos, conductas, ingesta de alimentos o dieta alimentaria, actividades sociales, deportivas y de recreación.

Todo el reflejo del lenguaje y del léxico disponible en un niño hace suponer que tiene una cosmovisión infantil, una forma de verse, de ver a los otros y de interactuar con el mundo que lo rodea. De allí que este estudio se llama cosmovisión infantil a partir de lo que el niño expresa.

### **Obesidad infantil**

Una forma sistematizada de analizar el sobrepeso o el bajo peso se enuncia en el término de Índice de masa corporal (IMC), y para la OMS la forma de conocerlo es: El índice de masa corporal (IMC) es un indicador simple de la relación entre el peso y la talla que se utiliza frecuentemente para identificar el sobrepeso y la obesidad en los adultos. Se calcula dividiendo el peso de una persona en kilos por el cuadrado de su talla en metros (kg/m<sup>2</sup>).

El exceso de peso corporal (sobrepeso y obesidad) es reconocido actualmente como uno de los retos más importantes de salud pública en el mundo, dada su magnitud, la rapidez de su incremento y el efecto negativo que ejerce sobre la salud

*Léxico de infantes mexicanos con obesidad a partir de campos semánticos asociados a la calidad de vida*

de la población que lo padece (Barrera-Cruz, Rodríguez-González, & Molina-Ayala, 2013).

La prevalencia de obesidad (IMC  $\geq 30$  kg/m<sup>2</sup>) en este grupo fue de 32.4 % (IC95 % = 31.6, 33.3) y la de sobrepeso de 38.8 % (IC95 % = 38.1, 39.6). La obesidad fue más alta en el sexo femenino (37.5 %, IC95 % = 36.5, 38.6) que en el masculino (26.9 %, IC95 % = 25.7, 28.0), al contrario del sobrepeso, donde el sexo masculino tuvo una prevalencia de 42.6 %, (IC95 % = 41.3, 43.8) y el femenino una de 35.5 %, (IC95 % = 34.5, 36.5) (Barquera, Simon; Campos, Ismael; Hernández Lucía; Prdoza, Adolfo; Rivera, 2013).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), las cifras han ido en aumento considerablemente en cuanto a sobrepeso y obesidad en niños. “La obesidad infantil es uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI. El problema es mundial y está afectando progresivamente a muchos países de bajos y medianos ingresos, sobre todo en el medio urbano...” (Salud, 2017, párr. 1).

Pensamos que la obesidad, por su complejidad, no puede ser explicada únicamente por el enfoque de la transición nutricional. Consideramos que además de ser un problema de orden biológico es el resultado de una interacción de este con varios factores sociales, culturales y económicos (Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria; Frías, 2010).

La familia resulta ser un grupo vital para el niño donde se decide en gran parte el futuro de la calidad de vida del infante. La familia debe garantizarle una calidad de vida digna que se refleje en su salud. Se debe entender como *Calidad de vida* al status de salud física, y salud emocional en un contexto sano.

La obesidad es una enfermedad compleja y multifactorial que puede iniciarse en la infancia, y se caracteriza por un exceso de grasa corporal que coloca al individuo

en una situación de riesgo para la salud (Romero, Márquez-Rosa, Bernal, Camberos y Paz, 2015).

El contexto familiar repercute favorable o desfavorablemente en un infante y su calidad de vida, dado todas las cargas culturales: valores, dieta, alimento, actividad física, emociones, etc.

Para el año de 1988 no se tienen datos nacionales para niños de 5 a 11 años, pero para 1999 la prevalencia de sobrepeso fue de aproximadamente un 25 %, usando como referencia la clasificación propuesta por Must et al, 32 o de casi un 20 % cuando se usó la clasificación de la International Obesity Task Force (IOTF) (Barquera, Campos-Nonato, Rojas, 2010).

Aunque no garantiza que un contexto familiar con alimentación sana tenga niños sanos, es sin duda vital para la atención, prevención y ataque a problemas alimenticios en los niños.

Dado que la obesidad “es un trastorno multifactorial [...] la rapidez con que se está produciendo el incremento de su prevalencia parece estar más bien en relación con factores ambientales, como hábitos alimentarios poco saludables, junto a una disminución de la actividad física en niños” (Durá, Teodoro; Sánchez-Valverde, 2006, p. 204).

En la población infantil, México ocupa el cuarto lugar de prevalencia mundial de obesidad, aproximadamente 28.1 % en niños y 29 % en niñas, superado por Grecia, Estados Unidos e Italia (Barrera-Cruz et al., 2013).

“Somos lo que comemos” es una frase coloquial, pero que refleja de manera fehaciente la cultura de nuestra alimentación y que al ver cada día más niños con sobrepeso nos lo demuestra, vemos una gran influencia donde la mercadotecnia alimentaria tiene un gran impacto en el consumo.

*Léxico de infantes mexicanos con obesidad a partir de campos semánticos asociados a la calidad de vida*

Los hábitos dietéticos constituyen un referente sociocultural que actúa, muchas veces, como elemento integrador y/o de identidad de los grupos que los practican; por tanto, todas aquellas acciones educativas que estén al margen de esta realidad estarán abocadas al fracaso (Durá, Teodoro; Sánchez-Valverde, 2006).

Por todo lo anterior resulta necesario conocer, a través del léxico de los infantes con obesidad severa, qué aspectos son asociados a la familia, para así determinar posibles soluciones al respecto de este gran problema que resulta ser la obesidad.

### **Metodología**

El presente trabajo es una parte de un estudio general sobre calidad de vida y obesidad en niños de primaria (educación básica o inicial) de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. Fueron un total de 310 niños, pero para este trabajo sólo se analizaron las respuestas de 39 niños (12.5 %) que presentaron un nivel de obesidad fuerte (IMC > 30). El análisis sobre léxico de estos niños es lo que se presenta en este trabajo.

Se le pidió a cada niño participante que refiriera diez palabras de su casa y el entorno del hogar, que las pusiera jerárquicamente en orden de importancia poniendo en el “uno” la más importante y así sucesivamente hasta completar las diez.

Posterior a la pregunta, se capturó cada una de las palabras que fueron referidas por los niños. Primero, se obtuvieron frecuencia y porcentajes de todos los vocablos referidos. Segundo, se hicieron 7 taxonomías llamadas “campos léxicos” para agrupar las palabras referidas en los grupos: 1. Aspectos de salud, 2. Aspectos de activación física, 3. Elementos asociados al sedentarismo, 4. Entorno familiar, 5. Cosas materiales del hogar, 6. Ideales y valores y 7. Cosas asociadas a la alimentación.

Los siete campos léxicos fueron agrupados bajo las siguientes premisas de trabajo:

Tabla 1.

*Campos léxicos*

Campo léxico	Supuesto o premisa
1. Aspectos de salud	Palabras asociadas al cuidado de la salud, prevención y control de la salud, la higiene física y mental.
2. Aspectos de activación física	Todas aquellas palabras que refieren actividad física tales como: jugar, barrer, trapear y aspectos que implica movimiento físico.
3. Elementos asociados al sedentarismo	Todas aquellas palabras que impliquen pasividad o receptividad como aparatos eléctricos, video juegos, televisión o computadora. Así como referencia de mínimo movimiento, como estar en cama, sentarse, dormir, etc.
4. Entorno familiar	Todos los miembros referidos como integrantes de la familia.
5. Cosas materiales del hogar	Todas aquellas palabras que refieran palabras del hogar como muebles, enseres, ropa, y aspectos del hogar y que rodean al niño.
6. Ideales y valores	Todas aquellas palabras que refieran valores y sentimientos.
7. Cosas asociadas a la alimentación	Todas aquellas palabras que refieran alimentos, además de cosas asociadas a la conservación o preparación de alimentos.

## Resultados

En la tabla 2 y 3 se observa que el 63 % son niños y el 37 % son mujeres. 24 niños con obesidad severa (IMC > 30) y donde predomina mayor grado de obesidad es en los grados superiores de nivel primaria (55 % en sexto grado). Lo que indica que a mayor edad más presencia de sobrepeso.

*Léxico de infantes mexicanos con obesidad a partir de  
campos semánticos asociados a la calidad de vida*

Tabla 2.

*Frecuencias y porcentajes por género*

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	24	63
Mujer	14	37
	38	100

Tabla 3.

*Frecuencias y porcentajes por grado escolar*

Grado Escolar	Frecuencia	Porcentaje
Cuarto	8	21
Quinto	9	24
Sexto	21	55
	38	100

A continuación se presentan una serie de tablas donde se analizan por taxonomías léxicas las frecuencias de palabras para cada campo. Se integraron el total de palabras por campo para después obtener la frecuencia. Después al conocer el total de palabras se obtiene el porcentaje para cada campo según el total de palabras (381).

Tabla 4.

*Taxonomías léxicas*

Campos Léxicos	Frecuencia de Palabras	Porcentaje de Palabras
1. Aspectos de salud	11	2.89
2. Aspectos de activación física	18	4.72
3. Elementos asociados al sedentarismo	81	21.26
4. Entorno familiar	74	19.42
5. Cosas materiales del hogar	92	24.15
6. Ideales y valores	45	11.81
7. Cosas asociadas a la alimentación	60	15.75
	381	100

Del total de palabras (381) se destaca que el mayor campo léxico fue el de cosas materiales del hogar (24.15 %), seguido de elementos asociados al sedentarismo con el 21.26 %. Con un mínimo porcentaje (2.89) se hace referencia al cuidado de la salud. Esto nos indica que la cosmovisión de los niños con obesidad tiene fuerte presencia en alimentación y baja activación física que implica sedentarismo. Los video juegos, computadoras, comida, etc, suman un 37.01 %, también refieren en alto grado a los miembros familiares (19.42) natural en esta edad por la dependencia familiar.

Tabla 5.

*Resultados por orden jerárquico de las palabras*

Campos Léxicos	Frecuencia de Palabras	Jerarquía de Palabras
4. Entorno familiar	74	5.66
7. Cosas asociadas a la alimentación	60	4.93
3. Elementos asociados al sedentarismo	81	4.66
6. Ideales y valores	45	4.61
5. Cosas materiales del hogar	92	3.85
1. Aspectos de salud	11	3.7
2. Aspectos de activación física	18	3.59

En la tabla anterior se observan los resultados estructurados según la jerarquía de las palabras. Se les pidió a los niños que ordenaran las diez palabras por orden de importancia, En el número uno la palabra de mayor importancia en su hogar y así sucesivamente hasta llegar a diez. En la columna de jerarquía de palabras se

*Léxico de infantes mexicanos con obesidad a partir de campos semánticos asociados a la calidad de vida*

invirtió a posteriori la escala para hacer más claro el resultado. El campo con mayor jerarquía fue la de los miembros familiares (5.66) lo que indica que es lo más importante para los niños. Luego le sigue las cosas asociadas a la alimentación (4.93), seguida de los elementos relacionados al sedentarismo (4.66). En menor importancia los niños refieren a la activación física (3.59) lo que permite confirmar la hipótesis que existe mayor presencia de la ingesta y la poca activación física.

A continuación se presentan siete tablas (Tablas 6 a la 12), una para cada campo léxico donde se analizan al interior los tipos de palabras que los niños refirieron manera subgrupos o de pequeñas asociaciones

Tabla 6.

*Campo léxico: Aspectos de la salud*

Campo Léxico	Referentes	Porcentaje
1. Aspectos de salud	Productos de higiene	0.79
	Cuidado de la salud	1.04
	Limpieza	0.79
		2.62

En relación con el campo léxico Aspectos de salud, aunque el porcentaje es muy pobre (2.62 %) dado que los niños no emplearon muchas palabras, estas hacen referencia a productos de higiene, cuidado de la salud y limpieza. Cabe señalar que este campo fue el que obtuvo menor porcentaje.

Las palabras referidas fueron: atención médica, medicamentos, higiene personal, salud, limpio, que nos atienda un médico, que vengamos aseados y que todos tengamos buena salud (algunos niños refirieron oraciones aunque se les haya pedido sólo responder con una palabra).

Tabla 7.

*Campo léxico: Aspectos de la activación física*

Campo Léxico	Referentes	Porcentaje
2. Aspectos de activación física	Actividad lúdica	2.36
	Actividad en el hogar	2.09
		4.46

En el campo léxico de Activación física también el porcentaje fue bajo dado que los infantes no emplearon muchos vocablos asociados a la activación física. Se pudieron hacer dos sub clasificaciones: actividades lúdicas (2.36 %) y actividades del hogar (2.09). Esto indica que los niños no juegan moviéndose y la actividades en casa encomendadas por su padres son muy pocas.

Las palabras que más se emplearon en este campo fueron: alberca, aseo de la casa, juegos (2), colaborar, barrer, jugar (3), limpiar (2), juguetes, cuidar toda la casa, bicicleta, patio (2), motos, patín, empleándonos,

Tabla 8.

*Campo léxico: Elementos asociados al sedentarismo*

Campo Léxico	Referentes	Porcentaje
3. Elementos asociados al sedentarismo	Tecnología	13.6
	Cosas del hogar	2.88
	Pasividad	3.93
		20.5

En este campo léxico se refiere a palabras que implican pasividad o falta de actividad física fue el segundo más alto empleado (20.5 %) solo por debajo de las cosas del hogar. Se dedujeron tres subgrupos: casos de tecnología con un 13.6 %, cosas del hogar asociadas a la falta de actividad y elementos que implican pasividad.

Las palabras asociadas a este campo se pueden destacar: Ipod, cama (10), camioneta (4), cablevisión, celular (5), carro (14), computadora (13), dormir, televisión (25), videojuegos (8).

Tabla 9.

*Campo léxico: Entorno familiar*

Campo Léxico	Referentes	Porcentaje
4. Entorno familiar	Grupo nuclear	13.38
	Grupo secundario	2.09
	Mascotas	3.67
		19.16

En el factor del entorno familiar fue el tercer más alto en vocablos con un 19.16 %, y se hicieron tres subgrupos en relación con: miembros del grupo nuclear, miembros del grupo secundario, y mascotas.

Las palabras más mencionadas en este campo léxico fueron: abuelos (5), familia (10), animales, mascota (3), “camila”, “doris” tíos (2), “franclin”, gato, primos, perrito(8), hermanos (13), mamá (4), papá (5), ambos papás (9), yo (4) y todos juntos.

Tabla 10.

*Campo léxico: Cosas materiales del hogar*

Campo Léxico	Referentes	Porcentaje
5. Cosas materiales del hogar	Infraestructura	11.28
	Muebles	6.03
	Ropa	4.72
	Economía	1.83
		23.88

El campo léxico de cosas asociadas en general a la casa fue el que tuvo mayor porcentaje (23.88%) considerando la infraestructura, los muebles, la ropa y la economía del lugar.

Las palabras asociadas a este campo léxico fueron: casa (6), baño (10), cuarto (6), luz (6), gas (4), hogar, retrete, tener agua potable, tener drenaje, tragaluz, vela, ventilador, ventilar, recámaras (2), puertas. Además: muebles (10), flores, estéreo (2), ropero, sala (9), ropa, dinero (4), zapatos (5), economía, papeles importantes, tener dinero, tenis.

Tabla 11.

*Campo léxico: Ideas y valores*

Campo Léxico	Referentes	Porcentaje
6. Ideales y valores	Demostración de afecto	5.51
	Valores	6.03
		11.54

En este campo, se presentan los valores e ideales que los niños expresan en un porcentaje significativo (11.54 %) lo que nos indica que sí hay valores en el hogar que muestran cohesión familiar.

Las principales palabras asociadas a este campo fueron: abrazos y besos, reglas, agradecer todo lo que nos dan, respeto (11), alegría (3), amor (6), bienestar, igualdad, convivencia, que no haya desorden, felicidad, prestar mis cosas, humor, paz, tristeza, ser buenos, querernos todos, tener buena conducta, recuerdos, valores (2), que siempre estemos alegres

Tabla 12.

*Campo léxico: Cosas asociadas a la alimentación*

*Léxico de infantes mexicanos con obesidad a partir de campos semánticos asociados a la calidad de vida*

Campo Léxico	Referentes	Porcentaje
7. Cosas asociadas a la alimentación	Alimentos	9.18
	Cosas para cocinar	6.56
		15.74

En el campo de la alimentación se pudieron establecer dos subgrupos: alimentos y cosas del hogar para cocinar. En el porcentaje de referencias de alimentos fue muy alto (9.18 %) considerando el total de palabras. Esto implica que en la cosmovisión del niño está presente la ingesta en un diez por ciento de su léxico.

Las palabras referidas fueron: agua (15), comedor, refrigerador (9), estufa (7), alimentos (3), estufa (5), comida (15), cocina (4), electrodomésticos, mandado, leche para bebé.

Posterior al análisis de frecuencias se realizó una Prueba T para muestras independientes para determinar si existen diferencias significativas entre los campos léxicos. Esto se hizo partiendo del promedio obtenido por el orden de jerarquía de cada vocablo referido invirtiendo la escala. A continuación se presenta un ejemplo de cómo se hizo la operación:

Tabla 13.

*Muestra de operación*

Palabra	Orden jerárquico	Escala invertida
Comida	1	10
Respeto	3	7
Computadora	5	5
Familia	8	2
Promedio		6

Al analizar y comparar las medias de los siete campos léxicos se pudieron observar nueve interrelaciones significativas entre ellos.

Tabla 14.

Interrelaciones de los campos léxicos

	Media Grupo 1	Media grupo 2	Valor T	Gl	Prob
Alimento vs materiales	5.93	4.85	2.56	150	0.01
Actividad vs familia	4.59	6.66	-2.43	88	0.02
Sedentarismo vs familia	5.66	6.66	-2.15	151	0.03
Sedentarismo vs materiales	5.66	4.85	2.10	170	0.04
Familia vs actividad	6.66	4.59	2.43	88	0.02
Familia vs sedentarismo	6.66	5.66	2.15	151	0.03
Familia vs materiales	6.66	4.85	4.05	163	0.00
Materiales vs familia	4.85	6.66	-4.05	163	0.00
Materiales vs alimento	4.85	5.93	-2.56	150	0.01

Se puede destacar de la tabla anterior que sí existieron diferencias significativas entre los campo léxicos, pero se destaca los campos: sedentarismo, falta de actividad y alimentación. En el campo sedentarismo presentó diferencias significativas con familia y con las cosas materiales de la casa. El campo Falta de actividad física presentó diferencia significativa con el campo de Familia; al igual que el campo de Alimentos con el campo de Cosas materiales del hogar.

Por todo lo anterior se puede establecer que la familia y sus miembros es el campo que mayor importancia tiene para los niños, y que la alimentación y la falta de actividad hacen diferencia.

## **Discusión**

Para tratar de dar una conclusión de los resultados anteriores, debe entenderse primero que una palabra referida por un infante, se sujeta a una introspección o autovaloración de su entorno y de él mismo; por lo tanto la palabra referida refleja nítidamente su situación y su contexto.

A partir de esta investigación realizada en 310 infantes del nivel primaria se detectaron pocos casos de *obesidad severa* (39). Todo esto nos indica que las cifras actuales que el gobierno maneja distan mucho de las realidades que se presentan. La obesidad severa, aunque ya sabemos que tiene origen multifactorial, se

*Léxico de infantes mexicanos con obesidad a partir de campos semánticos asociados a la calidad de vida*

podieron observar tres causas principales con origen en la familia son: la inadecuada dieta, sedentarismo y poca actividad física por espacios reducidos.

Las cifras actuales indican que el estado de Coahuila es el primer estado mexicano con niños obesos, un niño por cada cinco, lo cual resulta constatado en este estudio. Cuando el investigador observa todo el listado de palabras referidas por los niños se puede destacar que los miembros de la familia son lo más importante, pero que la fuerte presencia de vocablos asociados a la alimentación y poca actividad física es el reflejo de un descuido familiar.

Por todo lo anterior se puede diagnosticar que las palabras a partir de los campos léxicos sí reflejan el status de IMC que los niños de primaria presentan y que esta puede ser una forma de atacar el problema no sólo de obesidad sino de desnutrición.

Actualmente es vital atender a los problemas sociales del país, principalmente del área de salud y calidad de vida de los habitantes. El discurso actual se enfoca en ver la *obesidad* como un problema de salud actual y como catástrofe a futuro. A lo que no se le ha puesto el sumo cuidado es en la planeación urbana para prever una arquitectura con mayor presencia de lugares para la activación física y casas diseñadas con más espacios.

El lenguaje como instrumento de comunicación permite analizar la cosmovisión que los niños tienen acerca del mundo y de su condición física, psicológica, cultural y social.

Al entender a los niños desde la perspectiva del lenguaje debe suponer un diagnóstico y una predicción de la calidad de vida como una necesidad imperante en nuestro país.

Existen propuestas que deben erradicar el problema de la obesidad, como en el caso de los niños y los adolescentes, para prevenir la obesidad es necesario (Barrera-Cruz et al., 2013):

- Promover un estilo de vida activo
- Limitar las horas de televisión
- Fomentar el consumo de frutas y verduras
- Restringir la ingesta de alimentos ricos en energía y pobres en micronutrientes (por ejemplo, aperitivos envasados)
- Restringir la ingesta de refrescos azucarados

Si no se ataca el problema desde la familia se correrá el riesgo. El sobrepeso y la obesidad se han convertido en el factor de riesgo modificable más importante del país. En la actualidad 71.3% de los adultos mexicanos padece esta condición, con una prevalencia ligeramente elevada en las mujeres (Barquera, Simon; Campos, Ismael; Hernández Lucía; Prdoza, Adolfo; Rivera, 2013).

En cuanto a la evaluación nutricional encontramos que, de acuerdo con el indicador del IMC para el sexo y la edad, el 51.3 % de los niños y niñas se encontraban dentro del rango de la normalidad en relación con su peso. Mientras que el 40 % presentó sobrepeso y obesidad, en donde el 36.3 % correspondió a las mujeres y el 43.3 % a los hombres (Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria; Frías, 2010).

Dentro de esta categoría encontramos al 4 % de los niños y niñas encuestados. Muchos de ellos y de ellas prefieren comer solos en sus habitaciones, viendo la televisión o jugando o “chateando” en la computadora. La cena es una de las principales comidas que prefieren hacerla en soledad (Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria; Frías, 2010).

Estamos formando una generación en la que el hecho de estar los menores y las menores solos en casa, se está volviendo una situación cada vez más común. Al parecer, se trata de una soledad a la que se están acostumbrando; estar solo o sola es una condición cada vez más natural, y cabe preguntarnos si la carencia de atención y de afecto se está reflejando en la manera de comer de los sujetos menores (Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria; Frías, 2010).

Es sin duda importante resaltar que el estado teórico sobre el tema de obesidad infantil no genera políticas públicas que atiendan el problema desde la visión del lenguaje como detonador de conciencia en las familias y que el léxico infantil es un reflejo de lo que pasa en casa y que los niños obesos gritan a través de las palabras una urgente atención familiar.

## **Referencias**

- Álvarez González, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA*.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-48832010000200002>
- Barquera, Simon; Campos, Ismael; Hernández Lucía; Prdoza, Adolfo; Rivera, J. (2013). Prevalencia de obesidad en adultos mexicanos, 2000-2012. *Salud Pública de México*, 55, 151-160. Retrieved from  
<https://www.scielosp.org/pdf/spm/2013.v55suppl2/S151-S160/es>
- Barquera CS, Campos-Nonato I, Rojas R, R. (2010). Obesidad en México: epidemiología y políticas de salud para su control y prevención. *Gaceta Médica de México*, 6, 397-407. Retrieved from  
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=29840>

- Barrera-Cruz, A., Rodríguez-González, A., & Molina-Ayala, M. A. (2013). The current state of obesity in Mexico Escenario actual de la obesidad en México. In *Rev Med Inst Mex Seguro Soc* (Vol. 51).
- Durá, Teodoro; Sánchez-Valverde, F. (2006). ¿un problema de educación individual, familiar o social? *Acta Pediátrica Española*, 63(0001-6640), 204-207. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1191407>
- Faber, P. (1994). Rasgos perceptuales en la estructuración del léxico. *Rev. Fac. Letras- Linguas e Literaturas*, VI, 111-120. Retrieved from <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/799.pdf>
- López Chávez, J. (1993). *El léxico disponible de escolares mexicanos* (A. Mexicana., Ed.). México.
- Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria; Frías, H. (2010). Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, 1131-1147. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3356604>
- Romero, E., Márquez-Rosa, S., Bernal, F., Camberos, N., & Paz, J. A. De. (2015). Imagen corporal en niños obesos: efecto producidos por un programa de ejercicio físico. *E-Balonmano.Com: Revista de Ciencias Del Deporte*.
- Salud, O. M. de la. (2017). OMS | Sobrepeso y obesidad infantiles. Retrieved July 10, 2019, from WHO website: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/es/>
- Sánchez Corrales, V. M. (2008). Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolar. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v17i2.13289>



## **4. LENGUA EXTRANJERA**



## 4.1 Traducción



## **4.1.1**

# **TRADUCCIÓN DE METÁFORAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS**

Adriana E. Rodríguez Althon

Elizabeth Alvarado Martínez

Oscar Sandoval Villa

*Facultad de Filosofía y Letras,*

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

Parte esencial del programa de traducción en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León es preparar a los alumnos con habilidades para llevar a cabo traducciones de toda índole, ya sean textos con términos técnicos, legales, culturales, sociales y humanidades.

Incluye una gran gama de campos de estudio de acuerdo tanto a los intereses de los alumnos como a las necesidades en nuestra sociedad. Esta propuesta didáctica se centra en tareas determinadas, abordadas y desarrolladas por los alumnos para alcanzar los objetivos de la unidad de aprendizaje llamada Herramientas informáticas de traducción cuyo propósito es el de capacitar al estudiante en el manejo de herramientas tecnológicas de libre acceso que apoyen el quehacer de los futuros traductores en el campo de la traducción.

Este proyecto está enfocado en el método basado en tareas el cual ayuda al alumno a adquirir conocimiento de manera significativa; tal como lo puntualiza Long (2015). El método basado en tareas conduce al estudiante a acercarse a su realidad lingüística por medio de actividades reales, auténticas en su mundo laboral y académico, actividades concernientes a sus prácticas lingüísticas en contextos donde el estudiante desarrolla el aprendizaje de la lengua a nivel cultural, social y personal.

El propósito de este proyecto de investigación, como parte de la práctica de la traducción, se centra en tareas enfocadas a la búsqueda de metáforas financieras en textos publicados en revistas reconocidas y de mayor difusión en el ámbito financiero para que los alumnos de los últimos semestres en la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje con especialidad en Traducción puedan realizar. Esto es parte de su formación en el ejercicio sobre diferentes temas actuales y de interés general, como en este caso es el tema de finanzas y economía donde abundan las figuras retóricas.

Por otro lado, Ricoeur (2006) retoma la definición clásica de la misma, viéndola como una figura del discurso la cual representa un todo, en un sentido más amplio; que se desvía del sentido literal del término y así refleja una semejanza con la idea principal utilizada en un texto.

En este tipo de actividad, el uso del método enfocado en tareas se considera como una opción viable en la enseñanza de la traducción. La intención es proveer al aprendiente traductor con información adicional que complemente su formación y entrenamiento, para que al docente a cargo de los cursos de últimos semestres le permita conducir la clase con alternativas para la didáctica de la traducción.

### **Definición del problema**

El problema que se aborda con este proyecto de investigación con alumnos de traducción es el de evitar que el ejercicio de la traducción se convierta en rutina, resaltar la creatividad natural y la práctica para redactar al traducir de una lengua a otra mediante el uso de herramientas tecnológicas en el campo de la traducción.

### **Justificación**

Con este proyecto se propone ampliar el campo de visión de los recursos retóricos como perspectiva en contraste intra- e interdisciplinario e intercultural. No se presentan o discuten antecedentes de una investigación similar que se haya realizado con alumnos específicamente, por lo que se considera un tanto pionero este acercamiento que involucra tanto a alumnos como a los responsables de los cursos de traducción.

En otro semestre y semejante a este proyecto, los estudiantes de esta unidad de aprendizaje han trabajado textos periodísticos con una alternativa discursiva en la que se buscan otros mecanismos lingüísticos, con resultados satisfactorios por parte de las respuestas de los alumnos.

Así mismo, se presenta este estudio como una perspectiva didáctica para ser utilizada en cursos similares en la que se pueda extender y expandir el alcance de los contenidos de un curso semejante a éste. Se han seleccionado diversas fuentes bibliográficas con el objetivo de mostrar otras perspectivas en la traducción de metáforas para cumplir el objetivo de esta propuesta didáctica relacionada a metáforas en textos financieros en inglés y su traducción al español.

### **Objetivo general**

Describir el proceso de la identificación y la traducción del inglés al español de metáforas o recursos metafóricos de textos financieros de publicación electrónica en un artículo de la revista *Businessweek-Bloomberg*.

### **Participantes**

La muestra que se ha seleccionado se centra en alumnos del noveno semestre cuya edad fluctúa entre los 21 y 22 años, pertenecientes al programa educativo Licenciatura en Ciencias del Lenguaje con especialidad en Traducción. La muestra es de tipo por conveniencia que se distingue, según Salamanca y Crespo (2007) por conformar el grupo de participantes como voluntarios quienes se encuentren disponibles por sí mismos para ser parte del estudio.

### **Unidad de Aprendizaje**

#### **Contexto**

En esta unidad de aprendizaje el estudiante conoce y utiliza las *Computed Assisted Translation Tools* (CAT Tools) con el fin de adentrarse al mundo de la tecnología aplicado a la traducción y la localización. Con este propósito ya establecido se busca que el estudiante aproveche el método de aprendizaje basado en tareas como una herramienta de enriquecimiento académico, profesional y que además contribuya con el trabajo cooperativo en el salón de clases. De esta manera se ayuda al estudiante a desarrollar su autonomía, la capacidad de comunicarse de manera eficiente y además aportar conocimiento que conduzca al aprendizaje efectivo de la traducción.

## **Antecedentes**

Russo (2006) reflexiona sobre el uso de metáforas de salud utilizadas en los textos de economía y el posible contagio a que está expuesto nuestro lenguaje. Esta declaración la forja basada en su trabajo como traductora de organismos públicos nacionales e internacionales, como especialista en macroeconomía y con su orientación pragmática gracias a su relación entre los textos y los especialistas de economía, para lograr una mejor comunicación.

Russo (2006) muestra los problemas concretos de traducción de metáforas de salud e intenta cambiar la imagen del traductor como medio de contagio de la lengua, ya que éste siempre se enfrenta a la disyuntiva de respetar la lengua o comunicar de manera clara y concisa un mensaje a los especialistas del área. Para la autora las metáforas proyectadas desde el concepto de la salud, tienen un equilibrio.

Por otro lado, Gilarranz (2008) realiza una revisión de las similitudes de solución que utilizan los traductores en el manejo de las metáforas. Además señala que en esta área del lenguaje especializado de economía y finanzas ha localizado muchas formaciones metafóricas productivas. El enfoque de este estudio se basa en una metodología cualitativa que consta de la revisión de doce documentos para cada lengua, de las editoriales en línea, del Boletín mensual del Banco Central Europeo que corresponden a los doce meses del año 2007.

Para Gilarranz (2008) la metáfora es un recurso estilístico que ofrece “al lenguaje de la economía, transparencia, sintetismo y concreción” (p. 405). Este autor menciona que las asociaciones semánticas implícitas nos llevan a significados ya conocidos que nos permiten entender conceptos abstractos y específicos del área. Este recurso nos da la certeza de las connotaciones expresivas de la idea representada, recurriendo a diferentes campos semánticos, la salud, el deporte o la

meteorología, entre otros. Su objetivo es estudiar la concordancia entre los campos semánticos de cada lengua y el criterio elegido para su traducción.

Gilarranz (2008) señala que entre más próximas estén la lengua fuente y la lengua meta, es más probable que se encuentren correspondencias para una traducción de la metáfora o para recurrir a un calco. Si las lenguas son distantes o poco afines, recomienda encontrar el equivalente con el que se logre el mismo efecto comunicativo de la lengua fuente, independientemente de la igualdad semántica. Si las metáforas se llegan a considerar intraducibles, la autora recomienda recurrir a la paráfrasis para transmitir el mismo significado. También remarca el hecho de que el traductor debe entender completamente la metáfora y ubicarla en el contexto comunicativo en el que se enmarca, para lograr un resultado lleno de afinidad y conexión. Así mismo declara que los campos semánticos que se encuentran en este corpus son: movimiento, estados físicos de la materia, medicina, guerra, náutica, clima, juego, teatro y personificación. Lo anterior la lleva a la conclusión de que entre el español y el italiano existe una simetría cultural que se refleja en el uso de metáforas.

Por otro lado, Ramacciotti (2012) presenta un análisis del discurso de textos sobre macroeconomía y finanzas, realiza una clasificación de los tipos de metáfora, retomando a Newmark (1988) y recomienda diferentes formas o niveles para traducir cada uno de los tipos de metáfora. Este trabajo se inscribe en un marco de metodología cualitativa realizado en un corpus de metáforas referidas a la crisis mundial de 2008 y al funcionamiento de los mercados capitales. El análisis del corpus se basa en el Glosario económico-financiero. Uso metafórico de voces, de la autoría de Ramacciotti (2016), el cual posee 2,500 colocaciones metafóricas en contextos específicos. El corpus contiene dos tipos textuales específicos: textos especializados y textos de divulgación científica.

La autora señala que el traductor al iniciar un trabajo de este tipo debe saber el rol que juega la metáfora en los lenguajes de especialidad, específicamente en la economía, debe estar consciente de que no sólo es un instrumento estético sino que como dice Ciaspuscio (2011, p. 95) es “un instrumento de cognición, acción y formulación poderoso y flexible, que explica su omnipresencia en las distintas disciplinas y en los distintos niveles de especialización dentro de ellas”.

Ramacciotti (2012) puntualiza que las metáforas en el lenguaje de especialidad tienen una doble función, denominan nuevos conceptos y facilitan la comprensión general de una teoría económica o un concepto nuevo o en desarrollo. La investigación de este fenómeno de la lengua posibilitará una mejora de la competencia traductora y contribuirá a que el trabajo del profesional se constituya en una unidad cohesionada que funcione como acto de comunicación autónomo en un contexto específico.

Desde el punto de vista metodológico la enseñanza ha ido cambiando debido a las exigencias de esta nueva cultura en una sociedad demandante a nivel social, profesional y educativo. Sobre todo a nivel comunicativo; por esta razón las nuevas metodologías en la enseñanza de una lengua siguen actualizándose por las necesidades surgidas en este mundo retador en el plano comunicativo, social y cultural. A raíz de esas demandas comunicativas en la enseñanza de lenguas; el aprendizaje basado en tareas surge como una solución para desarrollar en el alumno una independencia, una autonomía en la toma de decisiones y a su vez provocar en él una concientización acerca de cómo llevar una actividad en su vida real y en el contexto laboral.

Richards y Rodgers (2003) enfatizan algunas características del aprendizaje basado en tareas, entre las cuales destacan las siguientes: como primer característica es que las tareas proporcionan desde el inicio el input y el output de una lengua ya que los estudiantes reciben auténticamente la información

lingüística necesaria en la actividad y la ponen en práctica de manera inmediata; por otro lado, los estudiantes se exponen a actividades que incrementan su motivación la cual ayuda a impulsar el aprendizaje en los alumnos. También el uso de este método promueve el uso auténtico de la lengua; además de aprender diferentes aspectos del lenguaje en estudio.

### **Marco Téorico**

Newmark (1988) menciona que el problema de traducción más grande es la metáfora y puede ser una palabra o una frase que sea utilizada para describir una cosa en términos de otra, distingue seis tipos de metáfora: muerta, cliché, stock, adaptada, reciente y original. Además de presentar los diferentes tipos de metáforas que existen, propone una metodología de traducción para cada una de ellas. Las muertas son aquellas que difícilmente podemos reconocer ya que las hemos leído o escuchado tanto, que pasan desapercibidas y están relacionadas con términos universales de espacio, tiempo y partes del cuerpo, con frecuencia se traducen literalmente o pueden ser “revividas” al convertirlas en metonimias. Las metáforas cliché, las define como aquellas que han sobrevivido por mucho tiempo, son sustituto del pensamiento claro y son fáciles de reconocer, el autor recomienda evitar los clichés siempre y cuando se encuentren en un texto donde la función primordial del mismo sea informar. La opción sería reducir la metáfora cliché al sentido o reemplazarla por una metáfora deslucida, un equivalente cultural puede tener más impacto en el lector que un equivalente funcional. La metáfora stock es una metáfora establecida, tiene cierta calidez emocional y no se ha sobre usado, el autor dice que este tipo es un tanto engañoso ya que los equivalentes pueden ya no estar de moda (ser viejos), la mejor manera de traducirla es utilizando la misma imagen en lengua meta si es el mismo registro que el del texto original, una forma más de traducirlas es reemplazar las metáforas de lengua fuente con otra metáfora establecida de lengua término. Las metáforas

recientes son neologismos metafóricos que se han extendido rápidamente, por lo general son metonimias, y no se traducen, sino que se convierten en préstamos. Por último, las metáforas originales, son las creadas por el autor de lengua fuente y deben traducirse literalmente ya sean culturales, universales o subjetivamente obscuras.

Ramacciotti (2012) coincide con las propuestas de Newmark y brinda un análisis del discurso de macroeconomía y finanzas, temas en los que abundan las metáforas terminológicas o de especialidad. Realiza un análisis de textos informativos, es decir de economía, donde identifica y clasifica la metáforas utilizadas ya sea como colocaciones gramaticales o léxicas; finalmente presenta posibles métodos de traducción de metáforas. Aunque este tipo de traducción siempre se ha considerado como un campo árido, la tarea de analizar y clasificar el tipo de metáforas utilizadas en este tipo textual, contribuirá a mejorar la competencia traductora, en los alumnos y los maestros, de esta forma el trabajo profesional tendrá más cohesión y coherencia.

Han sido varios los autores que han trabajado sobre metáforas en economía y finanzas entre ellos, Alcalde, (2011), Arauni (2002), y Fuentes y Belmonte (2015). Sin embargo, en este proyecto hablaremos un poco más de otros autores como Gilarranz (2008) quien busca las semejanzas de uso metafórico entre la lengua española y la italiana; y encontramos que esas similitudes se dan también en este par de lenguas dispares que son el inglés y el español. La autora menciona que el uso de las metáforas en este tipo textual sirve para acercar a los lectores no especializados a comprender los acontecimientos de esta área de conocimiento. La economía como muchas otras ciencias sociales hace uso de este recurso y cuenta también con metáforas muertas como *depresión económica*, *equilibrio económico* y *estabilidad económica* entre otras.

Por una parte, Gilarranz (2008) clasifica las metáforas encontradas en los textos de economía de la siguiente manera: *movimiento* y con él *estabilidad*, *equilibrio*, *desequilibrio*, *dirección de movimiento*, *aumento*, *disminución*; *estado físico de la materia*; *medicina*, *salud*, *guerra*, *náutica*, *clima*; *juego*; *teatro*, *personificaciones*; *motor* y *respiración*. Por otro lado, Russo (2006) considera que las metáforas en economía están muy cerca del campo de la medicina y de acuerdo a este hecho, señala la posibilidad de un *contagio* dado el uso de términos como: *síndrome*, *diagnóstico*, *pronóstico*, *depresión*, *recuperación* y *distorsión* que son metáforas lexicalizadas en el lenguaje económico. Es decir, lo que Newmark (1988) llama metáforas muertas, en inglés se utilizan también estos mismos recursos y aunque no todos tienen una connotación negativa, la autora los considera como una infección en la lengua de llegada. En el área de medicina encuentra ejemplos como *intolerancia a la deuda*, *descalces de la moneda*, *apetito de riesgo*, *contagio financiero*, *capacidad de recuperación*, algunas otras que la autora encontró son *resistencia*, *ductilidad*, *capacidad de recuperación*, *capacidad de adaptación* o *resiliencia*.

También, Russo (2006) ha analizado las metáforas y menciona a un personaje de la economía que ha hecho tal uso del lenguaje económico que ahora lleva su nombre: **Greenspeak**, uno donde lo que más encontramos son las metáforas y los eufemismos, y los traductores deben reproducirlo para comunicar el mismo mensaje pero sobre todo el mismo efecto, es decir un lenguaje articulado pero ambiguo que comunica mensajes sobre los aspectos más importantes de la economía mundial.

El *Greenspeak*, o *lenguaje Greenspan*, manifiesta un uso del lenguaje: confuso, enigmático y rebuscado a la vez, que caracteriza el arte de comunicar mensajes sobre los aspectos más importantes del mundo mercantil, hecho famoso, casi institucionalizado como un arte básico, por la figura de Alan Greenspan, economista que dirigió la política económica de Estados Unidos, desde la Reserva

Federal, de 1987 a 2006, transformando esa función, en palabras de Salinas León (2004), en un ejercicio de *risk-management* (gestión de riesgos), o sea, el manejo de escenarios y la eterna búsqueda de nuevas soluciones.

Lozano (2015) es otro de los autores que expresa que los artículos de prensa económica ingleses tienen como propósito primero, informar a los lectores potenciales sobre temas de actualidad económica y de forma secundaria comunicar sobre política. También señala que al traducir metáforas, algunas mantienen las mismas imágenes, excepto cuando no coinciden las alusiones culturales, juegos de palabras y aliteraciones de difícil traducción al español. La economía es un área de las ciencias sociales que recurre a mecanismos retóricos para persuadir al lector del punto de vista del autor. Las metáforas se emplean con mucha frecuencia para conseguir estos fines, así como las personificaciones y los eufemismos, pero también cabe mencionar que no son pocos los ejemplos de sinécdoque, metonimia, analogías e ironía que encontramos en este tipo textual.

La economía temprana es altamente metafórica: expresiones como *human capital*, *falling unemployment*, *demand expansion* y *contraction*, *credit flows*, *accelerating growth rates*, *liquidity squeeze* constituyen expresiones derivadas metafóricamente, con un significado preciso que es comprendido en el contexto, y suelen convertirse en el léxico de mas uso.

Por otro lado, entre los recursos de producción léxica en los lenguajes de especialidad, encontramos las formaciones metafóricas especialmente productivas y abundantes en el lenguaje económico-financiero. La metáfora ofrece al lenguaje de la economía transparencia, sintetismo y concreción. Debido a las asociaciones semánticas implícitas entre lexemas nos remite a significados ya conocidos y nos permite entender conceptos abstractos y específicos del sector. [...] Con el pasar del tiempo algunas de estas metáforas, que entraron para designar un nuevo concepto científico, han perdido su identidad y no se perciben como tales porque, en un

proceso de lexicalización, han llegado a cristalizarse en el uso, son las llamadas metáforas muertas, tan abundantes en el lenguaje de la economía. Las metáforas, por lo tanto, acercan y revelan el lado humano de la ciencia, su inevitable componente creativa e inventiva, sin la que esta no existiría (Gilarranz, 2008).

### **Método de Aprendizaje Basado en Tareas**

Sánchez (2009) define una tarea como “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje” (149). Por otro lado, Long (1985, p.79), la define como un elemento que ocurre en la vida cotidiana, para él “una tarea es cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás [...] como rellenar un impreso, comprar algo, reservar un billete. En otras palabras, se entiende por tarea todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana [...]”. En cambio para Breen (1989, p.281), la tarea es como un instrumento pedagógico y la define como “un plan estructurado para la creación de oportunidades para el desarrollo de conocimientos y capacidades implicados en el uso de una nueva lengua durante la comunicación”. Asimismo, Ellis (2003) percibe la tarea como un instrumento pedagógico el cual tiene las siguientes características: enfocarse en una planeación de trabajo, poner atención especialmente al significado a través de recursos lingüísticos adecuados, poner en práctica el uso de la lengua a nivel comunicativo en el ambiente cotidiano, tener un objetivo fijo y resultado debidamente definidos que apoyen el cumplimiento de la misma tarea. Por último, Richards y Renandya (2002) definen la tarea como una actividad que es realizada por los estudiantes mediante el uso de recursos lingüísticos que lo guían a una meta real de comunicación.

### **Aprendizaje basado en tareas como método**

Autores tales como, Long (2015), Ellis (2003), Willis y Willis (2007), Richards y Rodgers (2001) han contribuido al estudio con diferentes perspectivas acerca de este método el cual ha revolucionado el uso del lenguaje en contextos reales.

Long (2015) considera el método basado en tareas como un enfoque centrado en el estudiante el cual acerca al alumno a sus necesidades y prácticas lingüísticas. Este método provee a los estudiantes con tareas de acuerdo con su contexto real, haciendo uso de material auténtico enfocado al lenguaje utilizado en su vida cotidiana. De esta manera, los estudiantes pueden ser capaces de contextualizar el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva cultural, académica y personal.

Long (2015, 1985, 1991), Ellis (2003), realizan una comparación acerca de sus puntos de vista relacionados con el método de aprendizaje basado en tareas, obteniendo las siguientes características: a) uso natural de la lengua, b) centrado en el estudiante, c) tareas enfocadas en la forma lingüística, d) tareas como un rechazo a enfoques tradicionales, y e) una tarea en clase involucra diferentes etapas las cuales el estudiante debe seguir para procesar la información y aprender el idioma inglés de manera práctica, comunicativa y funcional.

Sin embargo, según Long (2015), las características principales del método basado en tareas son las siguientes: enfocado al significado no a la lengua, centrado en el estudiante no en el maestro, aprendizaje natural del lenguaje en el salón de clases, uso de material auténtico, y los estudiantes pueden hacer uso de su primera lengua mientras trabajan en equipo.

Según Morales (2006) el aprendizaje basado en tareas tiene una orientación hacia el paradigma de la enseñanza cognitivista y constructivista, ya que su enfoque primordial es la comunicación. También enfatiza que este método está enfocado en el aprendizaje centrado en el estudiante debido a que es el

protagonista del proceso de aprendizaje, el profesor solamente funge como facilitador.

Las actividades presentadas por el profesor deberán ser ajustadas a las necesidades del alumno, basadas en las estrategias necesarias a desarrollar por parte de los alumnos, y que el maestro haga todo lo posible para que el estudiante logre un aprendizaje óptimo. Por otro lado, Candlin (1990), confirma que surgen ciertas condiciones que afianzan al método basado en tareas como un enfoque adecuado y reconocido hoy en día. Dichas condiciones son las siguientes: a) el alumno desarrolla la habilidad crítica del lenguaje, la de exploración en el aprendizaje, b) el alumno desarrolla la habilidad de negociar el proceso de aprendizaje, y c) el alumno desarrolla la capacidad de interacción e interdependencia entre sus compañeros mismos y maestros, por un lado. Por otro lado, entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua: a) el desarrollo de la creación de listados para la evaluación, b) la existencia del suministro de *input* comprensible y las herramientas adecuadas para utilizarlo, c) la adaptación a las diferencias entre los estudiantes, d) el alumno desarrolla la capacidad de formular problemas enfocados a la lengua, el aprendizaje y la actividad en el salón de clases, y e) el alumno desarrolla la habilidad de gestionar el aprendizaje de una lengua.

Según Candlin (1990) la definición de tarea debe cumplir con ciertos aspectos tales como: a) los datos o información con la que trabajen los estudiantes en clase deben estar, b) relacionados con la vida personal de los alumnos, c) las funciones de los estudiantes deben ser definidas de acuerdo con las tareas abordadas; así como también su papel entre los mismos alumnos, d) el establecimiento de condiciones adecuadas para la realización de tareas en el aula, e) el seguimiento de actividades requeridas para la comprensión, ejecución y terminación de la tarea, f) la realización de revisión de acuerdo con la selección de la información, el desarrollo

de la tarea a realizar., g) la obtención de resultados de acuerdo a la tarea desarrollada, y h) el deber de dar retroalimentación después de realizar las tareas.

Según Melero (2004) y Fernández (2001) es necesario establecer una secuencia para la realización de una tarea. Ambos autores proponen la siguiente secuencia:

- 1) Escoger el tema de acuerdo con el interés y necesidades del alumno
- 2) Planear una tarea o un conjunto de tareas al término de la unidad. Los alumnos pueden proponer tareas para el final de la unidad
- 3) Determinar los pasos o tareas a desarrollar para alcanzar la tarea final
- 4) Delimitar los objetivos comunicativos, en los cuales se deben incluir las habilidades a desarrollar por parte de los alumnos
- 5) Especificar los contenidos esenciales de la unidad, los cuales pueden ser: léxicos, gramaticales, fonéticos, fonológicos, etc. La selección de estos contenidos depende de la complejidad de la tarea
- 6) Crear las actividades necesarias que posibiliten el logro de los objetivos y de los contenidos planeados
- 7) Prever los materiales que serán básicos para el logro de los objetivos de las tareas. Los alumnos en conjunto con el profesor tienen la oportunidad de contribuir con recursos óptimos para la realización de las tareas
- 8) Organizar y secuenciar el proceso del desarrollo de la tarea tomando en cuenta cambios necesarios que ocurran durante el proceso de la tarea
- 9) Evaluar y autoevaluar durante el proceso de la tarea y hasta el final de la misma.

Como conclusión, es necesario considerar el objetivo principal de las tareas llevadas a cabo en el salón clases. La colaboración tanto del profesor como del estudiante mismo, es parte fundamental para lograr el aprendizaje deseado de una lengua; los alumnos no sólo logran ese aprendizaje sino el desarrollo de habilidades sociales que apoyarán a los alumnos a comunicarse de manera más eficiente, la colaboración entre ellos mismos ayuda a negociar el conocimiento de manera más significativa y relevante. Por esta razón, el método de aprendizaje por tareas fue escogido para llevar a cabo el análisis e identificación de metáforas en esta unidad.

### **Metodología**

Se siguió una metodología cualitativa a través de estudio de caso en donde se llevó a cabo una propuesta didáctica que a continuación se presenta.

**Propuesta Didáctica: Traducción de metáforas en el ámbito financiero: Aplicación del método de aprendizaje basado en tareas.**

**Programa Académico:** Herramientas informáticas de traducción

**Descripción:** Esta propuesta didáctica busca fortalecer los objetivos básicos de la unidad de aprendizaje llamada Herramientas informáticas de traducción con el uso del método de aprendizaje basado en tareas y así contribuir con las habilidades sociales, académicas y profesionales con las cuales debe contar un traductor de calidad.

### **Introducción**

La parte esencial del enfoque por tareas según Long (2015), se refiere a darle al estudiante el control de las actividades realizadas, las cuales podrán ayudar al alumno a desarrollar esa autonomía y capacidad para manejar por sí mismo el aprendizaje estratégicamente. Por lo tanto, a continuación se presenta la aplicación del enfoque basado en tareas en el ámbito de la traducción de metáforas, la

secuencia tomada en cuenta está basada en lo mencionado por Long (2015), Melero (2004) y Fernández (2001).

**Objetivo general:** Contrastar las metáforas en un determinado texto financiero originalmente escrito en idioma inglés, así como en la versión creada en el idioma español.

Objetivos específicos:

- Traducir el texto financiero del idioma inglés al idioma español
- Identificar metáforas en el ámbito financiero en ambos idiomas
- Reconocer el tipo de metáforas presentes en el texto financiero de acuerdo con la información teórica aportada por Russo (2006), Gilarranz (2008) y Ramacciotti (2012)
- Proporcionar herramientas tecnológicas para efectivizar la traducción de metáforas.

La perspectiva que se añade al ejercicio de la traducción del inglés se logra mediante la siguiente secuencia:

Selección del artículo

- Texto original en inglés:

**Emerging Markets Are Still the Future.**

Some 3 billion people will enter middle class by 2005, almost all of them in the developing world. Remember when emerging economies were supposed to save us all? After the 2008 financial crisis, the Traditional engines of global growth the U.S., Western Europe, and Japan - stumbled into recession. To the rescue came the once poor developing world. China, India, Brazil, and other up-and-comers-powered the global economy through the historic downturn, as it turns out. The meek inherit the earth.

Today, as the US Recovery gains steam and even debt-burdened Europe stirs to life, the emerging world has tumbled into trouble. Growth is slowing, currencies are plunging, and investors are fleeing. Fears of protracted slowdown in China sparked a worldwide stock selloff in August. The turmoil has even resurrected, terrifying memories of previous emerging-markets crises, like East Asia's rout in 1997, igniting jitters that the fragile global economy faces yet another financial debacle.

But international investors are making a big mistake. The Emerging world will be just fine, thank you. The global business community is allowing short-term uncertainty to cloud the long-term reality of the changing global economy: Emerging markets are still our future. There are certainly a host of reasons to be down about the developing world at the moment. Hyper charged growth rates have cooled just above everywhere. The International Monetary Fund forecasts that the output of emerging economies will rise only 4.2 percent in 2015, a sharp drop from 7.4 percent five years ago. Brazil and Russia, both proud members of the BRIC group of large developing nations, are in recession. China, the supposed juggernaut of the emerging world, has seen growth drop to its lowest rate in a quarter century.

1) Primera tarea: Se les pide a los alumnos que realicen las lecturas; Russo (2006), Gilarranz (2008) y Ramacciotti (2012) que se eligieron para el objetivo de esta práctica y que se señalan previamente en este artículo. Esto puede realizarse en casa, lo más recomendable, pero se retoman ciertas partes para discusión en clase frente al grupo completo en otra parte que se describe más adelante.

2) Segunda tarea: Seleccionar, en común acuerdo con los estudiantes, un texto financiero de publicación electrónica que se localice en la página de *Businessweek*, en este caso el artículo elegido es un texto corto de 258 palabras: *Emerging Markets are still the future* con fecha de publicación del 8 de julio de 2014. Con este texto se inicia el proceso de traducción.

3) Tercera tarea: Al grupo de 33 alumnos se les pide formar grupos pequeños que se identifican como equipos con número impar, hasta donde es posible, de participantes traductores. Cada equipo traduce el texto del inglés al español y produce su propia versión que se discute y fundamenta, si es necesario, y después de terminar la traducción y su revisión, se discute en el grupo las metáforas que cada equipo encontró. A esta parte del proceso se le identifica como Traducción Comentada (parcial) que consiste en revisar el producto conforme se va logrando la traducción, lo que permite realizar una verificación de lo que se está traduciendo y adecuar el léxico seleccionado a manera de edición primaria.

4) Cuarta tarea: se pide volver al artículo (que pueden leer en casa) de Ramacciotti (2012), pues la autora hace recomendaciones sobre cómo se deben traducir las metáforas. Son cinco las formas diferentes para realizar la traducción de metáforas en cualquier tipo textual:

La recomendación 1. Es traducir la misma imagen en ambas lenguas. Lo cual es posible cuando se utiliza una imagen universal que obviamente es reconocida tanto en la cultura de llegada como en la de partida. En este punto la autora aclara

que la mayoría de las veces se traduce con un calco o préstamo, lo que está permitido ya que no existe un significado equivalente en la lengua de llegada. Un ejemplo sería *emerging economies* que se traduciría por la misma imagen del calificativo *emergente*, que significa que surge y tiene la connotación semántica de movimiento.

La recomendación 2. Es “traducir la metáfora por otra equivalente que refleje un sentido similar dentro del mismo dominio conceptual básico” lo que la autora ejemplifica de esta manera: *Until recently there was a popular notion that the global economy is **awash** with liquidity*, traducido como: *Hasta hace no mucho se creía que la economía mundial **nadaba** en liquidez* (Ramacciotti, 2012, p.75).

La recomendación 3. Es traducir la metáfora de la lengua de partida por una metáfora que posea la *característica, rasgo o cualidad* de la imagen a la que se hace referencia en la lengua de partida, y para ilustrar esto, la autora utiliza el siguiente ejemplo: *Many industries that expanded sharply in response to high demands are now too big and must **shrink***. Metáfora que traduce de la siguiente manera: *Muchas industrias que se expandieron fuertemente para atender un alto nivel de demanda son ahora demasiado grandes y deben **reducirse*** (Ramacciotti, 2012, p. 76).

La recomendación 4. Es traducirla por una metáfora diferente ya que la imagen no funciona en la lengua de llegada, entonces se busca una que transmita el sentido, esto quiere decir que se realiza una adaptación y la ilustra con el siguiente ejemplo: *Stocks finish **seesaw** day with modest gains*. La adaptación quedaría de la siguiente forma: *En el día de hoy las acciones registraron **osilaciones** con ganancias moderadas* (Ramacciotti, 2012, p. 76).

Por último, la recomendación 5. Es: “traducir” la metáfora con una paráfrasis, es decir, reducirla al sentido.

5) Quinta tarea: En clase, se revisa el borrador de la traducción hecha por todos los equipos, es decir, cada uno pasa a la computadora central para ponerla en la pantalla y a disposición del grupo donde se revisa oración por oración traducida, de tal manera que todos los equipos puedan revisar la traducción que se logró y tomar nota en cada unidad de traducción por equipo. El fin que se persigue es la comparación de productos y las razones que justifican la selección.

6) Sexta tarea: Una vez que las metáforas en el original han sido identificadas y su correspondiente traducción ha sido revisada, el siguiente paso es identificar las mismas metáforas en el producto en español en equipos y su versión particular. Se revisa y describe lo que sucedió con ellas durante el proceso de traducción, se les recuerda que la idea final es llegar a un producto integrado y discutido para una sola versión. Esta parte está basada en la propuesta de Ramacciotti (2012) sobre la traducción de metáforas.

7) Séptima tarea: Se analiza el procedimiento que se utilizó para cada una de ellas, y se siguen estos pasos: a) comparación y contraste; b) su clasificación por campos semánticos en ambos idiomas, c) se discute su adecuación, y d) finalmente por consenso se escoge la traducción que resulte más apropiada y eficiente. Cabe mencionar que en el texto se encontró una alusión Bíblica que se mantiene en la traducción correspondiente a la versión que seleccionó el grupo.

### **Discusión de resultados**

- Texto traducido en conjunto con los estudiantes en la clase:

#### **Los mercados emergentes siguen siendo el futuro**

Aproximadamente 3 mil millones de personas serán parte de la clase media para 2005, casi todas del mundo en desarrollo ¿Recuerdas cuando los mercados emergentes nos iban a salvar a todos? Después de la crisis financiera del 2008, las

potencias tradicionales del crecimiento mundial -EEUU, Europa Occidental y Japón- cayeron en recesión. Los que alguna vez fueron países pobres en vías de desarrollo llegaron al rescate. China, India, Brasil y otros países prometedores impulsaron la economía mundial a través de esa histórica caída. Los humildes heredarán la tierra. No del todo, como resulta ser.

Hoy, mientras que la recuperación de Estados Unidos toma fuerza e incluso la Europa cargada de deudas regresa a la vida, los países emergentes se meten en problemas. El crecimiento es lento, las monedas se devalúan y los inversionistas desaparecen. Los temores de un atraso prolongado en China, hicieron estallar en agosto una liquidación de acciones a nivel mundial. El desorden incluso ha revivido los terribles recuerdos de las crisis de los antiguos mercados emergentes, como la crisis financiera del Este de Asia en 1997 avivando el temor de que la frágil economía encare otro colapso financiero.

Sin embargo, los inversionistas internacionales cometen un gran error. Los países emergentes estarán bien, gracias. La comunidad global de negocios está permitiendo una incertidumbre a corto plazo para eclipsar la realidad a largo plazo de esta economía mundial en constante cambio: los mercados emergentes siguen siendo nuestro futuro. Es cierto que por el momento, hay muchas razones para no creer en un mundo en desarrollo. Las tasas sobrecargadas de crecimiento se han enfriado en todos lados. El fondo monetario internacional pronostica que la producción de economías emergentes aumentará 4,2% en el 2015, una fuerte caída de 7.4% hace 5 años. Brasil y Rusia, orgullosos miembros del grupo BRIC de grandes naciones en desarrollo, se encuentran en recesión. China, el supuesto gigante del mundo emergente, ha visto caer su tasa de crecimiento hasta el suelo en un cuarto de siglo.

Como se puede observar, las versiones del inglés y el español muestran las metáforas reconocidas en ambas versiones subrayadas para comparación y contraste.

### **Análisis de las tareas**

A continuación se muestra el análisis de algunas oraciones con identificación de metáforas y las versiones de alumnos y la de los investigadores, con comentarios correspondientes al trabajo realizado en conjunto y por equipos.

Tabla 1

#### *Análisis de texto*

Original	Trad. Alumno	Trad. Mtro. y alumno
Remember when	¿Recuerdas cuando los	¿Recuerda cuando se
Emerging economies	mercados emergentes nos	suponía que las
Where supposed to	iban a salvar a	economías emergentes
Save us all?	todos?	iban a salvarnos?

**Explicación:** en el original encontramos *emerging* cuyo significado es: salir, aparecer, emerger, cualquiera de éstos implica *movimiento, presencia*; y aquí tiene la función de metáfora de movimiento ascendente que da a entender que las economías están subiendo. Mientras tanto la segunda metáfora es salvar, metáfora de guerra tanto en la traducción realizada por los alumnos como en la traducción de los investigadores ambas metáforas se mantienen con la misma clasificación. Este vocablo también puede contener una mención con tono religioso, si se considera que en el cristianismo la idea de salvar el alma puede extenderse y así mismo tener relación con la frase bíblica que aparece en el texto.

Tabla 2

Análisis de texto

Original	Trad. Alumno	Trad. Mtro. y alumno
After the 2008 financial crisis	Después de la <u>crisis</u> financiera del 2008,	Después de la crisis financiera de 2008
the traditional <u>engines</u> of global growth-the US, western Europe and Japan- <u>stumbled into</u> recession.	las <u>potencias</u> tradicionales del <u>crecimiento</u> mundial EEUU, Europa occidental y Japón <u>cayeron en</u> recesión.	los <u>motores</u> tradicionales de <u>crecimiento</u> global de E. U., Europa Occidental y Japón, <u>tropezaron hacia</u> la recesión.

**Explicación:** los términos *crisis*, *growth* y *recession* no presentan problema, pasan a la lengua meta sin cambios de intención metafórica en cada uno de los casos. En cambio *engines* pasa como *potencias* en la de los alumnos, y tiene sentido en español como de ‘*magnitud*’ y en la de los investigadores pasa con sentido de *energía* en ebullición que propicia el crecimiento del que se habla. Por otro lado, *stumbled into* es un verbo que cuenta con la intención metafórica de movimiento en general, y que en la Trad. A es hacia abajo, ‘cayeron’, aunque no necesariamente es ése el significado y la Trad. I no implica totalmente abajo sino de ‘recuperación’.

### Conclusiones

Se puede decir que el uso del método basado en tareas y su aplicación en la clase de Herramientas Informáticas de Traducción llevó a los estudiantes a niveles diferentes de pensamiento analítico ya que se involucraron en diversas etapas de conocimiento, desde la identificación de figuras retóricas, pasando por la clasificación de las mismas, hasta la revisión tanto de la traducción del texto como

de la clasificación de éstas. Una vez realizadas estas tareas, se permitió que los alumnos socializaran ideas y opiniones de la traducción de figuras retóricas identificadas en el texto financiero, lo cual ayudó a los alumnos a reflexionar sobre términos que se ajustaran social y políticamente a la naturaleza y contexto del texto originalmente analizado.

Por otro lado, además de analizar exhaustivamente, comprender y aprender diferentes términos utilizados en el ámbito financiero, los alumnos tuvieron la oportunidad de desarrollar sus relaciones personales y profesionales ya que utilizaron la comunicación como herramienta principal para intercambiar su conocimiento, trabajar en equipo y así alcanzar la etapa meta cognitiva del aprendizaje al poner en práctica su bagaje relacionado con esta área de estudio. Además, el uso de este método apoya al maestro en un mejor manejo de la clase ya que existe una retroalimentación constante enfocada a las diferentes tareas continuas efectuadas por los estudiantes, lo que se convierte en un refuerzo para mantener el contacto físico y comunicativo con los alumnos.

## **Referencias**

- Alcalde, E. (2011). *Traducción Financiera: Bases para un diseño curricular*. (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Granada. Facultad de Traducción e Interpretación, España.  
[http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23855/TFM\\_Elena\\_Alcalde.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23855/TFM_Elena_Alcalde.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Arauni, S. (2002) *Metáfora y Cultura de la Traducción*. Tonos. No. IV. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum4/estudios/metaforacultura.htm>
- Breen, M. 1989. The evaluation cycle for language learning tasks. En R.K. Johnson (ed.): *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Candlin, C.N. (1990). Hacia la enseñanza de las lenguas basada en tareas, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53. Recuperado el 13 de marzo de 2014 de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/enfoque01/candlin01.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm)

Ciapuscio, G. (2011). De metáforas durmientes, endurecidas y nómades: un enfoque lingüístico de las metáforas en la comunicación de la ciencia. *Arbor*, 187 (747); 89-97.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fernández, S. (coord.). (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Fuentes González, D; Belmonte Ureña, L. J. (2015) *La metáfora en el lenguaje económico: Una aproximación sociometafórica al concepto de burbuja inmobiliaria*. Recuperado de: ([https://www.researchgate.net/publication/283498217\\_La\\_metafora\\_en\\_el\\_lenguaje\\_economico\\_Una\\_aproximacion\\_sociometaforica\\_al\\_concepto\\_de\\_burbuja\\_inmobiliaria](https://www.researchgate.net/publication/283498217_La_metafora_en_el_lenguaje_economico_Una_aproximacion_sociometaforica_al_concepto_de_burbuja_inmobiliaria)).

Gilarranz, M. (2008). La traducción de la metáfora en el lenguaje de la economía. Correspondencia en lenguas afines: italiano - español. *Actas del IV Congreso El Español, lengua de traducción*: Toledo, España.

Long, M. (1985). *A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Training. Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Ed. Kenneth Hyltenstam and Manfred Pienemann. Clevedon: Multilingual Matters.

- Long, M. (1991). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lozano, A. (2015). *Traducción del lenguaje económico sobre la crisis del euro en la prensa europea (inglés-español)*. [Tesis de Grado]. Facultad de traducción e interpretación. Universidad de Valladolid. Valladolid, España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13681>
- Melero Abadía, P. (2004). De los Programas nocio-funcionales a la Enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp689-714.
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), 11-38. Recuperado el 22 de marzo de 2014. <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Implicaciones%20profesor%20e%20nse%20F1anza%20centrada%20alumno.pdf>
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of translation*. Prentice Hall: Michigan.
- Ramacciotti, S. (2012). Las metáforas en el discurso macroeconómico - sentido y expresividad. *Debate terminológico*. 08, 65-79.
- Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI editores. Universidad Iberoamericana. Depto. De Letras.

Russo, A. (2006). Vulnerabilidad y contagio en el lenguaje de la economía. *Actas del III congreso el español lengua de traducción*, Puebla, México.

Salamanca, A. & Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*.27. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/290779618\\_El\\_muestreo\\_en\\_la\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/290779618_El_muestreo_en_la_investigacion_cualitativa)

Salinas León, R. (2004) *El lenguaje de Greenspan*, 8 julio Recuperado de:

<http://www.elcato.org/publicaciones/articulos/art-2004-07-08.html>

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

## 4.1.2

# LA TRADUCCIÓN COMO ACTO COMUNICATIVO: IMPLÍCITOS Y MODALIDAD

Gabriela Saturnina Alanís Uresti

*Facultad de Filosofía y Letras,*

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **El acto comunicativo en la Traducción**

Es necesario iniciar este artículo por la explicación del sentido del acto comunicativo en la traducción, ya que, es importante destacar que la traducción no consiste en una mera sustitución de unidades de lengua sin destinatario, sino que consiste en comunicar un mensaje con cierta(s) intención(es), que en un principio es enunciado en una lengua de origen y tiene como destinatario un receptor (que incluye al traductor) inserto en cierto contexto de situación en una lengua fuente, y posteriormente, ese mensaje es traducido para cierto receptor en cierto contexto de situación en una lengua meta.

Teóricos como Reiss y Vermeer (1996), Snell-Hornby (2006), Schäffner, C. y V. Wresemann, (2001), en lugar de hablar de lengua origen y lengua meta, prefieren hablar de texto origen (TO) y texto traducido (TT):

Scholars working within functionalist approaches prefer to speak of source text and target text, instead of source-language and target-language

text, because they want to highlight that translation is not only, or exclusively, a linguistic activity, but rather a purposeful activity (Nord, 1997 [2018]), embedded in and contributing to other purposeful activities. (Schäffner, C. y V. Wresemann, 2001, p. 14)

En López Guix y Minett Wilkinson, Halliday y Hassan afirman que un texto oral o escrito nace de una situación determinada, desempeña una función comunicativa o expresiva y desarrolla una estructura sintáctica y semántica cuyas pautas el receptor reconoce de manera inconsciente y que le permiten –predecir– o establecer del mismo modo, un marco interpretativo para el texto en su totalidad, aun antes de finalizar la lectura o la audición de este.

El traductor sería un receptor que se diferencia del receptor común porque debe realizar el proceso de análisis y de predicción de manera consciente y sistemática para luego poder reproducir un mensaje que no es suyo (tomar nota de los rasgos idiolectales del emisor del texto y detectar para luego reflejar sin distorsiones debidas a su propia postura o perspectiva, cualquier ideología subyacente en su discurso) y adecuarlo a un nuevo contexto de situación (López Guix y Minett, 2001, p. 225)

Por su parte, Wotjak distingue cuatro niveles de descripción en la constitución del sentido comunicativo del texto o mensaje, de la función del TM. Parte del primer nivel de las microestructuras semémicas sistémicas y el potencial comunicativo sistémico *sensu strictu* de la unidad léxica (UL), tal como aparece en un buen diccionario (1995, pp. 93-94).

No obstante, se considera que, en muchos casos, por muy bueno que sea el diccionario no proporciona toda la gama de significados ni referenciales o cognoscitivos, ni connotativos o “hipertonos”. Estos últimos son de tres tipos: los

generados por el nombre, los conectados con el sentido y los que poseen valor evocativo de algún registro particular (Ullman, 1979, p. 55).

A lo anterior, se puede añadir la siguiente propuesta de Fawcett en la que expresa una idea similar aterrizada en el área de la traducción:

La variación en los diferentes componentes y relaciones del significado léxico de las lenguas tiene dos consecuencias para la traducción: En primer lugar, el significado que será transferido estará determinado por la situación y el contexto, no por el diccionario, y en segundo lugar, la transferencia casi siempre implicará de alguna manera, pérdida o cambio. (Fawcett, 2003, p.123)

Siguiendo a Wotjak (1995), pasamos al segundo nivel, donde se presentan las macroestructuras semánticas sintagmáticas (va de las unidades léxicas al texto entero) y donde se constituye el contenido semántico del texto, que abarca lo que aportan más allá de los sememas / alosememas de las unidades léxicas (UL) constitutivas, añadiéndose las inferencias cotextuales y referenciales (del conocimiento enciclopédico compartido de los hablantes del idioma respectivo) de los miembros de la comunidad comunicativa correspondiente.

De acuerdo con de Beaugrande y Dressler (2005, p. 40) “un texto no tiene sentido por sí mismo, sino gracias a la interacción que se establece entre el CONOCIMIENTO PRESENTADO EN EL TEXTO Y EL CONOCIMIENTO DEL MUNDO ALMACENADO EN LA MEMORIA de los interlocutores (*sic.*)”

Continuando con Wotjak (1995), en un tercer nivel de descripción incluye además del contenido semántico del texto, también aquellas aportaciones comunicativo-estilísticas que aportan las UL con su potencial comunicativo *sensu strictu* (incluyendo el modo oracional: afirmativo, interrogativo, imperativo), así como los requisitos textuales que se derivan del género o del tipo de texto y que

garantizan la adecuación a las convenciones originales del género (frecuencia divergente en el uso de los medios lingüísticos disponibles y divergencias en la arquitectura del texto).

Por último, en el cuarto nivel de descripción, Wotjak afirma:

Nos enfrentamos con macroestructuras comunicativo-enunciativas e interaccionales-ilocutivas, donde a lo social y usualmente intersubjetivo, textualizado e inferencialmente implícito, viene añadiéndose la función ilocutiva concreta y situativo-interaccional en el ámbito de las unidades textuales, enunciativas, más pequeñas y del texto-mensaje en su conjunto. (1995, p. 94)

De los cuatro niveles de descripción en la constitución del sentido comunicativo del texto meta propuestos por Wotjak, este capítulo se enfoca en este último.

Autores como Neubert (1978, 1992), Hatim y Mason (1995, 2005), Gutt (1991), Hickey (1998), Baker (1992; 1998), Jäger (1978), Reese y Vermeer (1996) conciben la traducción como un acto de comunicación orientado hacia un objetivo, una actividad que tiene su fuerza ilocutiva —la intención— y sus medios para alcanzar el efecto perlocutivo —el resultado—. (Mychko Megrin, 2011, p. 12)

Sin embargo, según Snell-Hornby fue Otto Kade (1968), un estudioso alemán proveniente de la escuela de Leipzig, quien superando las limitantes lingüísticas que imperaban en los sesentas, introduce conceptos de la teoría de la comunicación para explicar el acto de traducción, específicamente de textos no-literarios (2006, p. 26):

1. Los participantes de la comunicación (el autor del texto fuente, el traductor, el usuario de la traducción).

2. El lenguaje como medio de comunicación.
3. La realidad objetiva como objeto de comunicación y como contexto de situación en sentido amplio.

De acuerdo con Snell-Hornby, este nuevo enfoque que deja de ver la traducción como una mera sustitución de elementos lingüísticos, más adelante resurge como la teoría de la acción translativa, que en la actualidad se ha convertido en un conocimiento básico en los estudios de la traducción funcional (2006: 27). Snell-Hornby señala que la monografía de Kade contiene varios conceptos que se adelantan a su época y anticipan futuros desarrollos. Uno de ellos es lo que llama “carácter del texto”, de acuerdo con tres diferentes componentes. Como cualquier acto de comunicación, la traducción consta de “contenido” con un componente intelectual (1) y otro componente emocional (2); y de “expresión”, con un componente formal (3) (Snell-Hornby, 2006, p. 29).

Para Hatim y Mason la competencia comunicativa del traductor se armoniza con lo que es apropiado en las comunidades de ambas lenguas, la de salida y la de llegada, y los actos de traducción concretos pueden ser evaluados según lo apropiados que sean a sus respectivos contextos de uso (1995, p. 48).

La determinación de la equivalencia transléfica traduccional depende mucho de cómo se defina la función del texto y la inferencia de la cultura en los mensajes, así como la interrelación entre equivalencia, adecuación y aceptabilidad (Wotjak, 1995, p. 94). La adecuación se refiere a la fidelidad al (TO) y la aceptabilidad, al efecto que produce en el receptor el (TM) o (TT) texto traducido.

De hecho, el acto de traducción es tan complejo, que inclusive va más allá del acto comunicativo; compartimos la opinión de Lawrence Venuti al señalar que:

Today we are far from thinking that translating is a simple communicative act...Translation never communicates in an untroubled fashion because the translator negotiates the linguistic and cultural differences of the foreign text by reducing them and supplying another set of differences, basically domestic, drawn from the receiving language and culture to enable the foreign to be received there. (2004, p. 468)

En la actualidad, estamos muy lejos de pensar que la traducción sea un simple acto comunicativo. La traducción nunca comunica de manera sencilla, porque el traductor requiere negociar las diferencias lingüísticas y culturales que presenta el texto fuente, al reducirlas, o bien, sustituirlas por otro grupo de diferencias, básicamente domésticas, que recoge de la lengua meta, para lograr que lo extranjero se reciba en esta. (Traducción propia).

Estamos de acuerdo con la apreciación de Venuti, la traducción es mucho más que un simple acto comunicativo pues implica interacción intercultural, negociación del sentido, para lograr aceptabilidad en la cultura e ideología receptora.

Ahora bien, el acto de la traducción cinematográfica es el traslado de un mensaje de un TO a un TM. Un emisor enuncia en un modo, —en forma oral o escrita—, un mensaje dirigido a un receptor (es) específico (s). La lengua de la emisión es la lengua de origen (LO). Posteriormente, para traducir dicho mensaje a otra lengua, el traductor, tendrá que leer el texto, o como en el caso del traductor de películas, si no cuenta con el guion, tendrá que verla repetidamente y escuchar el audio con detenimiento para comprender el sentido. Una vez que comprende el mensaje, lo reestructura en la lengua meta, en un acto de negociación entre el (TO) y las formas más naturales, de acuerdo con la cultura receptora, para expresar ese

mensaje en el (TT) y se convierte en un segundo emisor del mensaje, que, a la vez, ahora es dirigido a un receptor de la lengua meta (LM).

De esta forma, a lo largo del proceso de comunicación encontramos en el texto un rol de tenores, con un modo, un campo y un tema, en distintos contextos situacionales que incluyen diferentes espacios y tiempos.

Con base en la propuesta desarrollada en Gran Bretaña, en las décadas de los sesentas y los setentas por M.K.A. Halliday (1983), tomamos que la relación entre el contexto de situación y el texto se describen mediante tres parámetros del discurso: campo, tenor y modo.

Para López Guix y Minett Wilkinson estos son los parámetros que permiten al lector/traductor construir un esquema y un marco interpretativo para el mensaje y están íntimamente relacionados con el concepto de registro:

- a) El **campo** se refiere a lo que ocurre en la situación comunicativa en la que el texto se genera y funciona, incluyendo el tema del texto.
- b) El **tenor** se refiere a los participantes en el acto comunicativo y la interrelación que existe entre ellos que se refleja en el tono del mensaje y se manifiesta en el grado de (in) formalidad, intimidad o distancia y el ámbito público o privado en que se desarrolla la comunicación.
- c) El **modo** se refiere a la función del texto dentro del suceso comunicativo y abarca el canal de comunicación (hablado o escrito y sus distintas modalidades) y el género, así como la tipología del texto basada en la función retórica del discurso (expositiva, argumentativa, exhortativa, etc.) (López Guix y Minett, 2001, pp. 225-226).
- d) **Emisor**. Es el sujeto comunicante/ (locutor)
- e) **Receptor**. El receptor es el sujeto interpretante/ intralocutor o sujeto destinatario.

Otras estudiosas que se refieren al campo, el tenor y el modo, son Fonte y Rodríguez-Alfano (2010) para quienes el “campo” corresponde a la naturaleza de la actividad en la que están involucrados los participantes y, dado que se ubica en área ideacional, nos hace entender el significado como contenido verbal-simbólico. En cuanto al “tenor”, estas investigadoras señalan que “al ubicarse en el área de la interacción, nos hace ver el significado en torno al tipo de participación”; y, por último, que el “modo”, “al ubicarse en área textual, nos hace ver el significado en el sistema del texto (como textura, tema-remas, cohesión y coherencia...)” (2010, p. 9).

Charaudeau y Mainguenu (2005) proponen la denominación de “sujeto destinatario” para designar el ser de habla (intra locutor) que es construido por el acto de enunciación del locutor (o sujeto comunicante).

El sujeto comunicante o enunciante está en relación simétrica al sujeto destinatario y ambos son los protagonistas de la escena discursiva que se oponen al emisor (sujeto comunicante) y al receptor (sujeto interpretante). El sujeto comunicante tiene pleno dominio sobre el sujeto destinatario, ya que él mismo lo construye idealmente, intentando producir sobre él efectos que corresponden a su proyecto de habla; pero no puede saber de antemano si el receptor coincidirá con el sujeto destinatario así construido. (Charaudeau, 1988, p. 74; Charaudeau & Mainguenu, 2005, p. 164)

## **Objetivo**

Revisar, en el análisis pragmático del discurso fílmico, qué equivalencia hay —en qué medida el sentido se conserva o se modifica— entre las dimensiones de lo implícito y la modalidad, en la versión original de la película y aquellas cuya realización se manifiesta en la subtitulación y en el doblaje.

### **Pregunta de investigación**

En el análisis pragmático del discurso fílmico, ¿qué equivalencia hay entre las dimensiones de lo implícito y la modalidad, en la versión original de la película y los que se manifiestan en la subtitulación y en el doblaje?

### **Metodología**

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Este artículo consta de dos partes: la primera es una fundamentación de la teoría, y la segunda es la aplicación de esta para el análisis contrastivo de los implícitos y la modalización en los ejemplos seleccionados de la película. En algunos casos el análisis se aboca solo a la transcripción y en otros, se confronta lo escrito con el audio y el video, para el análisis de secuencias donde juega un papel importante la entonación y otros aspectos paralingüísticos, tanto acústicos como visuales. La película tiene una duración de un poco más de tres horas, que en las tres versiones suman poco más de nueve horas. Sin embargo, para los análisis se seleccionaron de la transcripción fragmentos significativos y representativos del resto del corpus que ayudan a ejemplificar e ilustrar los aspectos revisados en la teoría.

### **Objeto de Estudio**

El objeto de estudio de esta investigación es la traducción como acto comunicativo, los implícitos y la modalización en el doblaje y el subtulado de la película *The Green Mile* (Milagros Inesperados/El Pasillo de la Muerte), los cuales se revisan en sus transcripciones de versión original, versión doblada y versión subtitulada (en adelante VO, VD y VS),

## **Corpus**

*The Green Mile* es una película hollywoodense de 1999, grabada originalmente en inglés americano, y, al ser producida en los últimos 20 años, cuenta con subtítulos y doblaje al español de México y presenta peculiaridades y características que consideramos que podrían enriquecer el estudio que se quiere realizar. La selección de esta cinta obedece a varias razones: a) Su idioma de origen es el inglés estadounidense; b) Cuenta con doblaje y subtítulos al español mexicano y; c) El guion es considerado por la crítica uno de los mejores—esta película estuvo nominada a los Premios Oscar, edición 1999, en la categoría: “Mejor Guion Adaptado”— además de que está basado en la novela del reconocido escritor estadounidense Stephen King. Sin embargo, este estudio no se enfoca ni en el guion ni en la novela, estos se utilizan solo como referencia.

Al elaborar el corpus que se utilizó en la presente investigación consideramos las tres versiones: VO, VD y VS de la mencionada película. Primero, retomamos el texto original del guion, en versiones impresa y digital. Segundo, realizamos la transliteración de los diálogos en el doblaje y el subtulado directamente de la película, en tres fases, mediante la utilización de: el código oral de la versión original en inglés estadounidense; el código oral en español de México en que se hizo la versión doblada; y en esta misma lengua, pero en código escrito, en la versión subtitulada. La transliteración del código oral se realizó de oído, y fue necesario utilizar un reproductor de video, así como un programa para reproducir, escuchar y transcribir. La transcripción de las tres versiones VO, VS y VD está segmentada en escenas.

## **Los implícitos en la Traducción**

Si se admite que el significado es algo que se negocia entre los emisores y los receptores de los textos, la consecuencia es que el traductor como usuario especial

del texto, interviene en el proceso de negociación de este para transmitirlo a través de fronteras lingüísticas, estilísticas y culturales. Así pues, el traductor debe considerar diferentes dimensiones de lo implícito como el significado pretendido, el significado implicado o el significado presupuesto, todo a partir de los indicios manifiestos que el propio texto facilita y del conocimiento compartido entre el emisor del (TO) y el receptor del (TM).

Dado que dentro de los objetivos de este inciso se contempla la interpretación del sentido implícito en la versión original y la medida en que se conserva en las versiones traducidas, definimos enseguida los conceptos: implícito, presupuesto y sobrentendido.

De acuerdo con Ducrot, el significado posee una composición dual: el *componente lingüístico*, que deriva de la aplicación de informaciones que tienen los hablantes sobre los empleos del lenguaje en una comunidad dada, de modo que sean capaces de asignar a cada enunciado cierta significación aun cuando esta no se presente en forma explícita; y, el *componente retórico*, que remite a la significación efectiva de este enunciado en una situación dada (1984, pp. 31-32).

El componente retórico añade al significado lingüístico matices que constituyen su sentido en el contexto de enunciación. Esta distinción de los dos niveles de significación permite a Ducrot diferenciar además dos tipos del sentido de lo implícito, que se refiere a lo no dicho y que, sin embargo, subyace al significado del discurso: el presupuesto, lingüístico; y el sobrentendido, componente retórico.

El “presupuesto” se sustenta en el conocimiento común a los participantes en un diálogo comunicativo (Ducrot, 1984, p. 14); por tanto, se constituye en objeto de una complicidad. “...al presupuesto se lo presenta como una evidencia, como un marco incuestionable a donde debe inscribirse necesariamente la conversación, como un elemento del universo del discurso” (1984, p. 34).

Ducrot señala que si pensamos en el sistema de los pronombres, “podríamos decir que el presupuesto se presenta como si perteneciera al ‘nosotros’, mientras que lo afirmado es reivindicado por el ‘yo’ y el sobrentendido se deja librado al ‘tú” (Ducrot, 1984, p. 34).

Si preferimos las imágenes temporales podemos decir que lo afirmado se presenta como simultáneo al acto de comunicación, como si apareciera por primera vez en el universo del discurso, en el momento en que ese acto se efectúa. El sobrentendido en cambio se presenta como posterior a ese acto, como si la interpretación del oyente lo agregara después; lo presupuesto por su parte, aunque nunca se lo introduzca antes del acto de la enunciación, trata de situarse siempre en un pasado del conocimiento, eventualmente ficticio y el hablante finge referirse a él. (Ducrot, 1984, pp. 34 y 35)

### ***Ejemplos de presupuestos y sobrentendidos***

En este trabajo se plantea que lo presupuesto se presenta tanto en lo verbal como en lo visual, lo cual se evidencia en siguientes ejemplos tomados de la película *The Green Mile* en original y las versiones traducidas: doblada y subtitulada al español.

#### Ejemplo 1

En el siguiente segmento del código verbal en la versión original y en la versión doblada:

(VO)      *Boy's doped to the gills. Dean, hand me the clothes...William Wharton! Put these clothes on!*

*We'll have to do this.*

*Hell raiser, huh? Look more like a limp noodle to me.*

*You've been declared competent, son, you know what that means?*

*You're gonna ride the lightning.*

(VD) Está totalmente dopado. Dean, ¡dame esa ropa! ¿William Wharton? ¡Oye, te pondrás esta ropa!

Hay que hacerlo.

¿Mmm, camorrista eh? Parece un tallarín mojado. ¿Oye, oye? Se te declaró competente, hijo. ¿Sabes qué significa? Significa que serás electrocutado.

En este fragmento de la VO encontramos varios implícitos. En primer lugar, Percy se dirige a Billy Wharton para decirle: *You've been declared competent*. Este enunciado se tradujo literalmente en ambas versiones, debido a que tanto en la cultura estadounidense como en la mexicana, se le declara competente a una persona en el sentido de que cometió un delito en pleno uso de sus facultades mentales y merece ser castigada con todo el rigor de la ley; y Percy, que es un personaje que se burla y, al parecer, disfruta de las ejecuciones, hace explícita la referencia al realizar la pregunta retórica: *You know what that means? You're gonna ride the lightning.*

De acuerdo con la definición de los diccionarios en línea ("thefreedictionary.com", s.f.) y ("The Collaborative International Dictionary of English", s.f.), la frase "*ride the lightning*" significa: *v. i. to be executed by electrocution in the electric chair. (Jocose slang)*

En la VD, Percy se dirige a Billy Wharton para decirle: "se te declaró competente", enunciado cuyo significado en el componente retórico es que será electrocutado, presupuesto que el mismo emisor explica a su interlocutor, dando

por hecho (nueva presuposición) que Billy no comparte el conocimiento que le permitiría descifrar esa referencia.

En la VS, la explicación dada por Percy “vas a montar en el relámpago”, añade una metáfora para dar una connotación más agresiva al enunciado cuya significación está aclarando:

### Ejemplo 2

(VS)\_El chico “está dopado a tope”. Dean, dame esa ropa. ¡William Wharton! Ponte esta ropa, ¿me oyes?

Tendremos que hacerlo.

Así que una fiera ¿eh? Se me parece más a un “fideo blando”. “Te declararon competente”, hijo. ¿Sabes lo que significa eso? Que vas a “montar en el relámpago”, sí.

En vez de dar la explicación con el componente lingüístico diciendo “significa que vas a ser ejecutado”, el traductor decidió traducir literamente lo que resulta en la metáfora enfática: “que vas a montar en el relámpago”.

### ***Ejemplos de presupuesto en lo visual***

Ahora bien, en lo visual también se encuentra contenido implícito que se da por presupuesto y se evidencia en las siguientes imágenes:



*Imagen 1. William Wharton*

En la imagen 1, el guardia interpreta lo que se presupone en la expresión facial de William Wharton.



Imagen 2. *William Wharton babeando*

En la imagen 2 es el mismo editor de la película quien ha elegido esta toma donde la expresión es más enfática con Billy babeando; lo que añade más evidencia visual, para que tanto los guardias, como los espectadores, sobrentendamos que está dopado.

“El sobrentendido posee una relación sintáctica menos evidente por oponerse a un sentido literal del que él mismo se excluye” (Ducrot, 1986: 23). Es lo que se deja deducir al oyente (en este caso al espectador que también ve) a partir de lo afirmado en el acto de comunicación tanto acústico como visual, que constituye lo que es reivindicado por el yo.

El sobrentendido se deja a cargo del tú, y, en este caso, el receptor puede ser uno de los personajes, o bien, el público o espectador. Según Ducrot, se halla ausente del propio enunciado y no surge más que cuando un oyente reflexiona posteriormente sobre él (1986:23). Algunos ejemplos de sobrentendido se observan en la siguiente escena:

Una noche, cuando Paul está a solas, sentado en el comedor de su casa, escuchando música, pensando en los problemas del trabajo, entre ellos la

llegada de Coffey a la prisión, y su esposa Jan baja y entablan el siguiente diálogo:

Ejemplo 3

(VO) PAUL: *The music too loud?*

JEAN: *There's just this big empty spot in the bed where my husband usually sleeps.*

En el original 1) se sobrentiende que Paul y Jan tienen una relación muy estrecha y que no es muy común que se desvelen o que duerman separados. Inclusive el espectador del filme puede inferir que Jan desea hacer el amor con Paul. 2) Se observa “atenuación” en *just*, —la atenuación es un hecho esencialmente lingüístico y pragmático, en tanto responde a un conjunto de recursos verbales y no-verbales con los que se minimiza estratégicamente la fuerza ilocutiva, se mitigan las enunciaciones, el papel de los participantes de la enunciación (yo-tú) y, en fin, se rebaja la posible tensión en la interacción o la responsabilidad de lo dicho o hecho por el hablante o por su “representado (Briz, 2012:35)—. 3) En *big* se evidencia “intensificación” (Albelda, 2005) y 4) En *my husband* se observa “modalización” (este término, así como el de modalidad se explican en el último punto).

En la versión doblada, a diferencia de la original y la subtitulada, se incluye los primeros tres parlamentos siguientes. En el primero, Jan llama a Paul y en los otros dos se saludan:

Ejemplo 4

(VD) JAN: *Paul*

PAUL: *Hola.*

JAN: *Hola.*

PAUL: ¿La música está muy fuerte?

JAN: Mmm. La cama donde duerme mi esposo está vacía, “¿puedes ocuparla?”

En este parlamento, se agrega la pregunta ¿puedes ocuparla?, que no está en la VO *There's just this big empty spot in the bed where my husband usually sleeps*, pero que se sobrentiende pues está implícita. Ahora veamos la versión subtitulada.

#### Ejemplo 5

(VS)PAUL: ¿La música está alta? (Es el mismo acto ilocutivo de pregunta en la VO y la VD).

JAN: Hay un “hueco vacío” en la cama donde duerme mi marido.

Enseguida, en el ejemplo 6, en la VO vuelve a aparecer este tipo de sobrentendido ya que Paul se refiere al sexo pero no habla sobre este tema abiertamente, sino que utiliza el pronombre *that* para referirse a ello. En las tres versiones Paul modaliza al referirse a él en tercera persona: *He said to tell you he's having... / Me dijo que te dijera... / Dijo que te dijera...*

#### Ejemplo 6

VO: *He said to tell you he's having a little trouble with that tonight.*

VD: Me dijo que te dijera que tiene problemas esta noche

VS: Dijo que te dijera que tiene problemas para hacerlo.

En cuanto a la última parte de esta comparación, en la VO en *a little trouble with that* se observa atenuación en la disminución de la cantidad y en el uso del

pronombre *that*, en lugar de nombrar lo que se considera tabú. En la VD no se especifica, ni se da a entender con qué se tiene el problema, en cambio, en la VS sí se aclara que: tiene problemas “para hacerlo”, esta es una forma común para referirse en forma atenuada a las relaciones sexuales, es la forma apocopada para la frase “hacer el amor”.

A continuación, en el ejemplo 7, Paul atenúa la referencia al impactante caso de Coffey, al exponerlo en términos vagos en las tres versiones: *And things* / “Cosas” / “lo otro”, para no aclarar qué es exactamente lo que le preocupa. Mientras que Jan intensifica esa connotación al repetir la respuesta de Paul: *Things* / “Cosas” / “Lo otro”.

#### Ejemplo 7

VO:JAN: *Worried about Melinda and Hal? Is that what's got you up?*

PAUL: *Yeah, that... And things.*

JEAN: *Things.*

VS: JAN: ¿Te preocupas por Melinda y Hal? ¿Por eso no puedes dormir?

PAUL: Sí, eso.../ “Cosas”.

JAN: “Cosas”.

VD:JAN: ¿Preocupado por Melinda y Hall, eso no te deja dormir?

PAUL: Pues sí, eso y “lo otro”.

JAN: “Lo otro”, ah.

Otro ejemplo de la traducción de lo implícito que se deja para ser sobrentendido por el interlocutor (tanto el personaje de la película como el espectador de la misma) se presenta enseguida:

#### Ejemplo 8

VO:PAUL: *We got a new inmate today. Simple-minded fella.*

JEAN: *Do I wanna know what he did?*

Jan pregunta directamente a la segunda persona. La VS es más parecida a la VO donde pregunta: “¿Quiero saber lo que hizo?”.

VS: PAUL: Recibimos a un preso nuevo hoy. Un tipo cándido.

JAN: “¿Quiero saber lo que hizo?”

VD:PAUL: Hay un nuevo prisionero de mente simple.

JAN: “¿Quieres decirme lo que hizo?”

En el parlamento de la VO, al tiempo que Jan pregunta en forma indirecta: *¿Do I wanna know what he did?*, se sobrentiende que sabe que a su esposo no le agrada que se entere de cosas malas, o bien, que respeta su discreción, y estas connotaciones implícitas continúan cuando Paul sigue sin aclarar qué es lo que le preocupa. ¿En la VO se modaliza al preguntar *Do I wanna know...?* En la traducción de estos mensajes en la VS se tradujo literalmente conservando la misma modalidad, en cambio en la versión doblada la emisora se hace responsable al preguntar al interlocutor si quiere decirle lo que hizo.

En los ejemplos 5, 6 y 7 en conjunción con la modalización se encontró otro elemento primordial en la interpretación de los mensajes dados en el nivel de lo implícito (presupuesto y sobrentendido) es el empleo, por parte del emisor, de

mecanismos de atenuación o de intensificación de lo dicho. La atenuación consiste en disminuir la referencia con el fin de que lo dicho no suene agresivo. Veamos en el ejemplo 9 otra instancia de atenuación donde se evidencia vinculación entre modalidad, atenuación y actos de habla:

#### Ejemplo 9

VO: *Why don't you come to bed? I think I have something to help you sleep, and you can have all you want.*

VS: ¿Por qué no te acuestas? Creo que tengo algo para ayudarte a dormir. Puedes tener cuanto quieras.

VD: Mmm, ¿Por qué no me acompañas a la cama? Tengo algo que te ayudará. Tendrás cuanto quieras.

En esta intervención de Jan, se observa el empleo de la atenuación al usar *I think* como un atenuante de la modalidad y *something*, en lugar de la designación abierta de las referencia; de este modo, el personaje femenino consigue disminuir la connotación sexual de lo dicho, en sentido indirecto.

En la traducción dada en la subtitulación se aprecia traducción literal conservando la atenuación en “creo que tengo algo...” y el mismo sentido. En la versión doblada, sin embargo, en la parte “Tengo algo...”, cambia la modalidad en un acto de habla directo, afirmando o dando por hecho que ayudará, aunque no se especifica que ayudará a dormir.

Véanse asimismo cómo se ha resuelto la traducción de otras referencias empleando de nuevo estrategias atenuadoras. La primera de ellas es en el ejemplo 10, en la siguiente afirmación de Paul:

Ejemplo 10

(VO) *I still got something wrong with my waterworks, I don't want to pass it on you.*

(VD) Hay algo malo en mis “vías urinarias”. No quiero contagiarte.

(VS) Todavía le pasa algo a mi “plomería”. No quiero contagiarte.

En la versión doblada se tradujo *waterworks* como “vías urinarias”. Al usar “vías urinarias” se respeta el sentido pero se cambia el estilo porque *waterworks* tiene un uso informal, humorístico sin llegar a lo vulgar, se trata de un disfemismo que en la VD se está atenuando mediante el uso de un eufemismo, la frase nominal “vías urinarias” en lugar de llamar a la parte del cuerpo por su nombre, pues se considera tabú. Para conservar el estilo metafórico, informal y jocoso, *waterworks* se podría traducir como “manguera” o bien como se optó en la versión subtitulada “plomería”.

A continuación, en el ejemplo 11, se cambió el estilo en las versiones doblada y subtitulada pues se tradujo *puking* como “vomitando”. La palabra *puking* es parte del *slang*, y equivale en la jerga mexicana a “guacareando”.

Ejemplo 11

(VO) JAN: *Have you seen Doc Bishop yet?*

PAUL: *No. He'll want me to take sulfa tablets and I'll spend the week puking in my office. It'll run its course all by itself, thank you very much for your concern.*

(VD) JAN: Ya consultaste al Dr. Bishop?

PAUL: No.

JAN: Ah, Paul.

PAUL: Ejem, porque querrá que tome tabletas de sulfa y pasará el resto de la semana “vomitando” en cada rincón de mi oficina. La infección cederá por sí sola. Te agradezco mucho el interés.

(VS) JAN: ¿Has ido a ver al Dr. Bishop?

PAUL: No. Querrá que tome pastillas de azufre.../...y pasará la semana “vomitando” en mi oficina./ Ya se curará solo./ Muchas gracias por preocuparte.

En la VS del ejemplo 11, en ¿“Has ido a ver” al Dr. Bishop?, se observa en primer lugar, un calco de la estructura del inglés *Have you seen Doc Bishop yet?*, en segundo lugar, la pregunta ¿Has ido a ver al ...? no suena natural en español de México, o quizá la utilizaríamos para preguntar si alguna vez en la vida has ido a visitar como amigo al doctor. Por lo anterior, se considera que en el español mexicano es más natural la VD ¿Ya consultaste al Dr. Bishop?

En el ejemplo 12 se analiza ahora las tres versiones del parlamento que responde Jan:

#### Ejemplo 12

VO: *Poor old guy...*

VS: Pobre Viejo.

VD: Ah, pobrecito.

En las tres versiones del ejemplo 12 aparece la locución interjectiva *poor*, pobre, pobrecito. La VS más apegada al sentido de la VO, al traducir *old guy* como “Viejo”, que en México es una forma coloquial para llamar cariñosamente al marido.

Aunque en la VD, se trata de compensar esa carga afectiva al agregar primero la interjección “Ah”, que podría ser “Ay” para una mayor naturalidad; y segundo, se agrega al adjetivo pobre y el diminutivo cito como sufijo derivativo de apreciación.

### **Modalidad y traducción**

En este inciso se pretende alcanzar una parte del segundo objetivo de esta investigación, que plantea revisar, en el análisis pragmático del discurso fílmico, si es equivalente o no la modalización presente en el texto original a la encontrada en las versiones traducidas (VD y VS). Así pues, se inicia con la definición de modalidad, y posteriormente, se diferencia de la modalización, esto tanto en el nivel monolingüístico como en el interlingüístico. Se pretende revisar si en la traducción se conserva la modalidad o se altera y, si es el caso, se intentará explicar las causas que originan estos cambios.

El concepto de “modal” tiene su antecedente más remoto en Aristóteles y la lógica clásica que buscaba la verdad en los juicios de valor asertivos. Se distinguían tres tipos de modalidades: 1) las aléticas (de aletheia, verdad) que se refiere a los enunciados con relaciones de necesario-contingente y posible-imposible; 2) las epistémicas, cierto-contestable y plausible-excluido; y 3) las deónticas, obligatorio-facultativo y permitido-prohibido.

Lozano *et al.*, refieren a Peña-Marín y Abril (1993) al señalar que “el estudio de la modalidad ha sido abordado tradicionalmente en lógica y en lingüística, pero es reciente su incorporación a la teoría semiótica”. Para estos autores el estudio de la modalidad desde esta nueva disciplina sirve para analizar las relaciones del sujeto: 1) con su enunciado, 2) con su hacer, 3) con el objeto y 4) con otros sujetos:

El estudio de la modalidad...solo recientemente ha sido incorporado a la teoría semiótica para analizar las relaciones del sujeto con su enunciado (modalidad como expresión de la actitud del hablante), con su hacer

(modificación de los enunciados de hacer por los de estado y viceversa), con el objeto (objeto de valor modal) y con los otros sujetos (circulación de valores modales intercambiables entre los actuales). (Lozano et al., 1993, p. 56)

Siguiendo a Lozano et al., desde la lingüística, la modalidad ha sido considerada tradicionalmente como “un cambio morfológico” (Brunot, 1922; Gili y Gaya, 1951, p.115; Rivero, 1979, p. 24) que expresa la subjetividad (1993, p. 64). En cambio, desde otras disciplinas como la lógica a la modalidad se le ha denominado:

Actitud proposicional: “Un enunciado no solo representa un estado de cosas, sino que además expresa los sentimientos y pensamientos del locutor y también suscita o evoca en el oyente sentimientos. Esto es lo que Récanati (1979) llama *sentido pragmático*. (Lozano et al., 1993, p. 65)

Para Charles Bally (1942) “la modalidad aparece en la teoría lingüística como la forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo o de una voluntad que ‘un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu’” (Citado en Lozano et al., 1993, p. 65).

De acuerdo con el diccionario de Enseñanza de la Lengua Española del Centro Virtual Cervantes (ELE del CVC, 1997-2014), la modalidad expresa un amplio campo de matices semánticos, según la actitud del emisor ante lo enunciado y su interlocutor: certeza, probabilidad, posibilidad, creencia, obligación, permiso, seguridad, deseo, duda, predicción, valoración, afectividad, etc. Asimismo, señala que la modalidad se diferencia de la modalización como el resultado se distingue de la acción.

Para continuar, se abordará el tema de la modalidad y la modalización para revisar si es asumida o no asumida en la traducción de la película que estudiamos. En primer lugar, con base en la propuesta teórica de Rodríguez Alfano, definimos

la modalización como el proceso mediante el cual los sujetos del discurso (emisor e interlocutor) se hacen presentes o se alejan de lo enunciado y dado que se evidencia en el cumplimiento de las funciones expresiva y conativa en un acto comunicativo, la modalización complementa la referencialidad en el lenguaje (2012, p. 54).

Cuando el emisor asume su compromiso con lo que dice deja una clara huella marcada y en el caso contrario, aunque se evidencia más objetividad, también deja marcada una huella, aunque sea mínima. Según Rodríguez Alfano, es por lo anterior que los estudios de la modalización se interesan por identificar los marcadores modales en las distintas lenguas y desde esta perspectiva define la modalidad con respecto a la diferencia entre lo dicho y lo que se dice:

Se entiende la modalidad como toda modificación de lo predicado por parte del sujeto hablante, de modo que se distingue: el contenido proposicional de lo dicho (el *dictum*), y una modalidad que consiste en el punto de vista del emisor acerca del contenido proposicional de lo que dice y que se manifiesta en el modo en que se articula su mensaje (el *modus*). (2012, p. 54)

Con respecto al agregado en la cita anterior, entre paréntesis: *dictum* y *modus*, Rodríguez Alfano señala a Charles Bally (1942) como el precursor de la teoría de la modalización desde la lingüística estructural, porque postula que básicamente en toda oración hay dos dimensiones: 1. el *dictum*: serie de elementos correlativos al proceso sin intervención del sujeto hablante y; 2. la modalidad: serie de elementos correlativos a la intervención del sujeto hablante (su sentimiento, su pensamiento, su voluntad) sobre el *dictum* (lo que enuncia) (2004, p. 106).

De acuerdo con el diccionario de términos clave de ELE del CVC, la modalización y la modalidad son conceptos que se relacionan con la subjetividad en el lenguaje y con la expresividad. a su interlocutor y a sus propios enunciados. Los lingüistas

han seguido a los lógicos en la utilización de la noción de modalización, pero reconociendo que las lenguas no se adaptan necesariamente a las diferencias que se han establecido desde la lógica.

Las lenguas disponen de numerosos mecanismos para modalizar un discurso; pueden estar explícitos en el discurso o, como en la ironía, implícitos; es el contexto discursivo en este último caso, el que permite interpretar la actitud del emisor ante lo que dice. El diccionario de términos clave de ELE del CVC muestra la siguiente lista de mecanismos explícitos modalizadores e indica que pertenecen a distintos niveles lingüísticos y pueden ser mecanismos: 1) prosódicos (como la entonación o las pausas); 2) morfológicos (como el modo subjuntivo, indicativo, etc.); 3) sintácticos (formas de focalización, impersonalización, etc.); 4) léxicos (adjetivos como deseable, cierto, etc.); 5) textuales (marcadores como francamente); 6) meta enunciativos, es decir, muestran la actitud con la que el hablante se presenta a sí mismo en el texto (si puedo decir, de algún modo); 7) tipográficos (como las comillas) (ELE del CVC, 1997-2014).

En Rodríguez Alfano encontramos otros procedimientos para la modalización y además, una explicación más completa que da cuenta de dos componentes en los que se materializa la presencia del sujeto en su discurso que se da mediante la conexión que observan los siguientes autores:

Dubois y otros (1973) y Lyons (1983) observan que, en algunas lenguas como el español, existe una conexión entre: 1) clase de oración y modo, y 2) fuerza ilocutiva del enunciado. Con esa conexión la presencia del sujeto en su discurso se materializa en dos componentes:

- A) Un componente en que se opone la autenticidad al deseo (esto es, el compromiso epistémico versus el deóntico), y que comprende diversos procedimientos, que en el caso del español corresponden: al tipo de

oración; a recursos prosódicos (acento, entonación); y a recursos léxicos y morfológicos, como verbos modales (*poder, haber de*), adjetivos modales (*posible*) y adverbios modales (*quizá*).

B) Un componente de asunción, que opone lo asumido a lo no asumido:

1. Una modalización asumida remite a la actitud de un sujeto hablante que se hace responsable de lo que enuncia, y que en español se expresa en modo indicativo: la situación va a empeorar.

Una modalización no asumida remite a la actitud de un sujeto hablante que rechaza total o parcialmente lo que enuncia, y que en español se expresa en el modo condicional (equivalente al copretérito o pospretérito y al “futuro hipotético”) o en el modo subjuntivo (Rodríguez-Alfano, 2004, p. 110).

Antes de proseguir con el análisis de algunos ejemplos de modalización, en las versiones original, doblada y subtitulada, señalaremos que estos destacan que el valor modalizador de las formas lingüísticas solo puede establecerse en contexto; y tal aseveración se comprueba en los ejemplos que también nos han servido para ilustrar el inciso titulado: “Los implícitos en la traducción”. Así, cuando Jan dice: *There's just this big empty spot in the bed where my husband usually sleeps*, la modalización de lo dicho se manifiesta en que, en lugar de que Paul responda en primera persona, ya que él es el aludido en forma indirecta, utiliza la tercera persona —para Benveniste la tercera persona es la forma verbal que tiene por función expresar la “no-persona” (2003:164)— en su autoreferencia, y, además, emplea una palabra vaga (*that*) para referirse al sexo: *He said to tell you he's having a little trouble with that tonight*.

El efecto de esa modalización discursiva es la continuación de referencias indirectas, cuando Jan dice: *¿Do I wanna know what he did?*, está haciendo una

pregunta indirecta, con modalización asumida: “¿Quiero saber lo que hizo?”, en lugar de preguntar de forma directa: ¿Qué hizo? En la actualidad, suena extraño que una mujer le pregunte a su esposo, por algo que ella tendría que responder. Deja en su esposo la responsabilidad de decidir si ella debe enterarse o no, de lo que hizo Coffey.

### **Resultados y conclusión**

Se admite que el significado es algo que se negocia entre los emisores y los receptores de los textos y que el traductor interviene en dicho proceso, por lo cual debe considerar diferentes dimensiones de lo implícito como el significado pretendido, el significado implicado o el significado presupuesto.

Se encontró que lo presupuesto se presenta tanto en lo verbal como en lo visual. Cabe señalar que la imagen es la misma en el texto original y en ambas versiones. Así que si se presenta algún presupuesto en lo visual, este se conserva en todas las versiones. Ahora bien, en cuanto al sobrentendido, ya sea de la imagen, de lo verbal o de lo paraverbal, al recaer en el tú, depende del receptor, de su cultura, sus conocimientos, entre otros.

En cuanto a la modalidad, se admite un dato importante, desde el punto de vista traductológico, ofrecido en el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes al señalar que la acción de modalizar o no una determinada proposición y el mecanismo lingüístico escogido varían en cada lengua para una misma clase de texto. Al respecto diremos que inclusive se evidencia este hecho en el contexto de una misma lengua, pues como se vio en los ejemplos analizados, en la versión subtitulada se conserva la modalización, pero no así en la doblada.

No obstante, en el citado texto no se explica cuáles son los motivos que llevan a cambiar un enunciado modalizado a otro no modalizado y viceversa, ni tampoco se

especifica si existe algún patrón o selecciones preferidas de ciertos mecanismos lingüísticos para ciertos tipos textuales.

## **Referencias**

Allan, K. & K. Burridge. (2006). *Forbidden Words. Tabu and the censoring of language*. New York, USA: Cambridge University Press.

Albelda, M. (2005). "El refuerzo de la imagen social en la conversación coloquial del español", en Bravo, Diana (ed.), *Cortesía lingüística y comunicativa en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*, Buenos Aires, Dunken, pp. 93-118.

Benveniste, E. (2003). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.

Briz, A. (2012): "La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?", en J. Escamilla Morales et alii (eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispanico*, Barranquilla, Universidad del Atlántico-Programa EDICE, págs. 33-75.

Charaudeau y Maingueneau (Dirs.). (2005) *Diccionario de Análisis del discurso*. . I. Agoff (Trad.). Buenos Aires: Amorrortu, primera edición.

De Beaugrande, R. y W. Dressler. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Argentina: Librería Hachette, S. A. ISBN: 950-506-055-6.

Fawcett, P. (2003). *Translation and Language: Linguistic Theories Explained*. United Kingdom: St. Jerome Publishing.

- Fonte, I. & L. Rodríguez-Alfano (Comp.). (2010). *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Nuevo León. ISBN: 978-607-433-519-4.
- Halliday, M. (1983). *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Hatim, B. & Ian M. (1995). *Teoría de la Traducción: una aproximación al discurso*. Título original: *Discourse and the translator*. Salvador Peña (Trad.). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Hatim, B. & I. Mason. (2005). *Translator as communicator*. USA: Taylor & Francis e-Library.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México: McGraw-Hill /Interamericana Editores, S. A. de C. V.
- Ivanič, R. (1997). *Writing and Identity: the discursal construction of identity in academic writing*. USA: John Benjamins, North America.
- Kade, O. (1968). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Supplement to *Fremdsprachen 1*. Leipzig: Enzyklopädie.
- López, J. G. y J. Minett W. (2001). *Manual de traducción: inglés-castellano*. Segunda reimpresión. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Lozano, J., Abril, G. y Peña, C. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interpretación textual*. México: Iberoamericana.
- Mychko-Megrin, I. (2011). *Aproximación pragmática a la traducción de la ironía. Problemas traductológicos en la traslación al castellano de los relatos de M. Zóschenko y M. Bulgákov*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

- Nord, Ch. (2018). *Translation as a purposeful activity*. Second edition. New York: Routledge.
- Ortiz, M. (2010). Integrated Theory of Visual Metaphor. *Communication and Society*. 23 (2), 97-124.
- Reiss, K. (1977). "Text Types, Translation Types and Translation Assessment." In *Readings in Translation Theory*, Translated and edited by A. Chesterman, 105-115. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Reiss, K. y Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Título original: "Grundlegung einer allgemeine Translationstheorie" Madrid, España: Ediciones Akal.
- Rodríguez, L. (2004a). *¿Qué opinas con verbos y pronombres? Análisis del discurso de dos grupos sociales de Monterrey*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- \_\_\_\_\_ (2004b). *La Polifonía en la Argumentación*. México: INAH-CONACULTA-UNAM-UANL-CONARTE.
- \_\_\_\_\_ (2012). Indicadores de la modalización en *El habla de Monterrey*. De la elocutividad a la delocutividad. (pp. 53-74). En Lidia Rodríguez Alfano y María Eugenia Flores Treviño (eds.), *Estudios lingüístico-discursivos en emisiones lingüísticas reales. Aplicaciones al corpus de El habla de Monterrey*. México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Schäffner, C. & V. Wresemann. (2001). *Annotated texts for translation: English - German. Functionalist approaches illustrated (Topics in translation)*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.

- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies: New paradigms or shifting viewpoints?* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ullman, S. (1979). *Significado y Estilo*. Madrid: Aguilar.
- Venuti, L. (2004). *The Translation Studies Reader*. New York: Routledge.
- Wilson, D. y D. Sperber. (2004). *La Teoría de la Relevancia*. *Revista de investigación lingüística*. Vol. VII. Págs. 237-286.
- Wotjak, G. (Universidad de Leipzig). (1995). *Equivalencia semántica, equivalencia comunicativa y equivalencia transléctica*. *Hieronymus Complutensis* No 1. Ene. - Jun. 1995. Madrid: Editorial Complutense.

## **4.2 Didáctica**



## 4.2.1

# **ENSEÑANZA ANDRAGÓGICA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA. ENSAYO ARGUMENTATIVO**

Leticia Morales González

Elizabeth Alvarado Martínez

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

En un centro de enseñanza de idiomas de una institución pública de educación superior abierta al público se ha observado que adultos de 40 años o más de edad inician motivados los primeros semestres del curso de inglés, pero conforme avanzan en el proceso de aprendizaje de la lengua también aumenta el grado de complejidad de los ejercicios que se realizan en clase.

Estos estudiantes empiezan a experimentar cierta frustración al notar que requieren más tiempo para realizar las actividades dentro del aula en comparación con sus compañeros de clase que son en su mayoría jóvenes menores de 24 años. Es así, que la motivación con la que inician decae. Algunos alumnos llegan a abandonar los cursos sin haber conseguido la meta de aprender el inglés como lengua extranjera.

El presente ensayo se centra en la argumentación de los beneficios de aplicar, en el citado centro de idiomas, el modelo andragógico a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, adicionalmente al modelo pedagógico que ya se aplica y de esta forma optimizar la práctica del docente en favor de los aprendientes del inglés de 40 años o más de edad. Cabe señalar que la edad de los adultos en este análisis se determinó de acuerdo con Wlodowski (2008) quien afirma, que entre los 40 y 50 años de edad empiezan a ser notables algunos rasgos de deterioro físico en las personas.

La andragogía es una teoría acerca de cómo aprenden mejor los adultos y cuenta con seis principios 1) la necesidad de saber del adulto, 2) el autoconcepto de autonomía y dirección en el aprendizaje, 3) el uso de sus experiencias previas, 4) su buena disposición hacia el aprendizaje, 5) la inclinación a la aplicación contextual de los nuevos conocimientos adquiridos y 6) la motivación intrínseca que le mueve a aprender (Knowles, Holton y Swanson, 2001).

Estos principios llevados a la práctica contribuyen a que el docente con base en el conocimiento del alumno adulto seleccione las estrategias de enseñanza apropiadas a ellos, cumpliendo así su tarea de facilitar el aprendizaje, coadyuvando a que el adulto sea exitoso en el proceso de aprender y que a medida que avanza en dicho proceso, sea más autónomo en el manejo de sus propios recursos de aprendizaje (Caraballo, 2007).

Siguiendo la recomendación de Knowles *et al.* (2001) en relación a que los principios andragógicos pueden ser utilizados en su totalidad o de forma parcial y valorando el contexto en el cual se está desarrollando el proceso de aprendizaje de los adultos de este centro de enseñanza de idiomas, se decidió abordar de manera más específica el principio andragógico que se refiere a la motivación intrínseca que caracteriza al adulto cuando decide emprender un nuevo proceso de aprendizaje debido a que diversos autores destacan la importancia de la

motivación del estudiante en el aprendizaje de una lengua adicional a la materna. Harmer (2003) afirma que para la mayoría de los campos de aprendizaje la motivación es esencial para el éxito.

Se tiene la expectativa de que el manejo del modelo andragógico por parte del docente de inglés le permitiría enfocar óptimamente sus recursos didácticos. También podría diversificar sus estrategias de enseñanza en favor de los alumnos del segmento de edad mencionada que están dentro de un proceso de aprendizaje del inglés. Como consecuencia se facilitaría el aprendizaje y estos alumnos conseguirían ser exitosos en alcanzar las habilidades en el uso de la lengua requeridas en cada semestre. Además, con la diversificación de estrategias también se verían favorecidos los alumnos más jóvenes.

Este planteamiento ayudaría a que este centro de enseñanza de idiomas cumpla con el compromiso social que estableció la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de toda la vida (UIL). Este compromiso social consiste en atender a todo aquel que desee aprender, sin importar la edad, siendo apoyado con estrategias de enseñanza adecuados a sus características de aprendizaje, aunado a que en muchos casos la educación representa para los aprendientes la oportunidad de lograr un mejor nivel de vida o la solución a necesidades existenciales (Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida, 2010).

### **Justificación**

La sociedad actual se ha caracterizado por una serie de fenómenos sociales que se presentan a partir del mundo globalizado en donde el avance de las tecnologías de la información y la comunicación han modificado las relaciones sociales. En el campo de la medicina el desarrollo de la ciencia y la tecnología han brindado

conocimientos y técnicas para superar enfermedades que en el pasado llevaban a los individuos a la muerte a una edad más temprana, esto se ha traducido en un aumento en el promedio de vida de los seres humanos (Caruth, 2014).

En el área laboral existe una demanda de personal cada vez más altamente calificado que incluye la competencia en otras lenguas además de la lengua materna, en especial del inglés. Estos factores han influido para que se presente una tendencia mundial que va en aumento en el número de alumnos de 25 años o más que ingresan a los planteles de educación superior (Caruth, 2014).

El plantel educativo de enseñanza de idiomas en el que se cita en la presente reflexión pertenece a una institución educativa de nivel superior, la cual se ha enfocado principalmente en atender a la población estudiantil que en su mayoría son jóvenes de menos de 24 años. Estos jóvenes estudian en facultades y preparatorias de la misma universidad y deben acreditar el idioma inglés como requisito para graduarse. Es así como los adultos de 40 años o más de edad, que acuden a este centro educativo, se constituyen como una minoría que no siempre es atendida de acuerdo con sus necesidades específicas.

Se considera necesario centrarse en la mejora de la práctica docente de enseñanza del inglés, para atender a los alumnos adultos de 40 años o más de edad, de acuerdo con las sus características de aprendizaje.

El docente es quien puede crear la atmósfera propicia para el aprendizaje y así contribuir a que los adultos sean exitosos en alcanzar las metas académicas que se esperan en cada semestre, pues se ha observado que en diversas ocasiones estos adultos se desalientan al no lograr la competencia en el aprendizaje del idioma en el tiempo promedio que emplean sus compañeros de clase más jóvenes, y al paso del tiempo la motivación con que iniciaron sus estudios decae llegando en algunos casos a abandonar el curso.

Se tiene en cuenta que el motivo por el cual un adulto abandona el curso de inglés puede ser multifactorial, por causas como el aspecto económico o complicaciones con los horarios, entre otros. En estos factores el docente puede tener nula intervención, no así en el área académica y en particular en conservar o incrementar la motivación con que los alumnos adultos inician el aprendizaje de una lengua extranjera. Es por ello, que se hace necesario que el docente tenga presente los principios andragógicos como medio inicial para profundizar en el entendimiento de cómo aprenden los adultos.

Es de suma importancia que este centro educativo, debido al compromiso social que posee como parte de la principal universidad pública del Estado, cubra la necesidad de aprender inglés de los alumnos que acuden al plantel, adultos de 40 o más años. Además, de tomar en cuenta que es un sector que requiere ser atendido de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje, las cuales en la actualidad son motivo de diversos estudios.

Se sugiere que los docentes apliquen el modelo andragógico aunado al modelo pedagógico destinado a atender a los estudiantes jóvenes. Investigaciones en este campo han mostrado que la aplicación del enfoque andragógico brinda al docente un entendimiento integral acerca de las características que presenta el adulto en situación de aprendizaje y con ello puede ofrecer más oportunidades de éxito al alumno adulto (Caraballo, 2007).

El enfoque andragógico se caracteriza por ser flexible y adaptable a múltiples contextos en donde los adultos se encuentran en proceso de aprendizaje. De acuerdo con Knowles *et al.* (2001) consta de seis principios fundamentales que se basan en: 1) la necesidad de saber, 2) su autoconcepto de ser autónomo, autodirigido, 3) utilizar sus experiencias previas, 4) su disposición para aprender, 5) su inclinación al aprendizaje, 6) su motivación intrínseca para aprender. Estos principios pueden tomarse parcialmente de acuerdo con los requerimientos de las

diferentes condiciones en las cuales se da el aprendizaje. De esta forma su aplicación no interfiere con la metodología que el docente ya implementa.

El enfoque andragógico contempla la motivación del adulto como factor elemental para el éxito en el proceso de aprendizaje. Knowles *et al.* (2001) señala que “se consigue dándole importancia a su deseo interno de alcanzar las metas” (p.216). Por tanto, dadas las características del contexto del plantel mencionado, se recomienda trabajar en esta vía.

### **Discusión**

Es importante que los docentes que enseñan inglés a adultos consideren sus características para incluirlas en la planeación de sus clases. Wlodkowski (2008) afirma que entre los 40 y 50 años se presentan signos de deterioro en la visión, en las funciones respiratoria, cardiovascular, en la resistencia muscular y en las mujeres en el potencial reproductivo, pudiendo variar estas condiciones de persona a persona. Lo que podría explicar parcialmente las diferencias en cómo aprenden inglés en particular los alumnos adultos de este segmento de edad con respecto a los alumnos más jóvenes.

De acuerdo con Alonso (2012) la etapa adulta se considera a partir de los veinte años y se divide en tres etapas de adultez: a) temprana, de los veinte a los cuarenta años, b) intermedia, de cuarenta a sesenta y cinco años y c) tardía después de los sesenta y cinco años. De acuerdo con esta clasificación los alumnos de 40 años o más se encuentran en la adultez intermedia a la tardía.

### ***Panorama actual del aprendizaje y educación de los adultos en el contexto mundial***

A través de destacados sucesos en la historia reciente de la humanidad, puede comprenderse la importancia que reviste brindar apoyo en todos los campos al aprendizaje de los adultos. Incluido el aprendizaje de idiomas como un medio para

fortalecer la interculturalidad, lo que da un sentido de trascendencia a la presente reflexión.

Después de concluir la Segunda Guerra Mundial, se funda la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) con el propósito de ayudar a construir una cultura de paz por medio del crecimiento intelectual de hombres y mujeres como base para un mejor entendimiento entre las naciones. Uno de sus principios irrenunciables es que toda persona tiene derecho a tener acceso a la educación a lo largo de toda la vida. Para ello, se trata de asegurar que los países implementen una política en su sistema educativo en la que sean incorporados los programas para el aprendizaje y la educación de adultos (UNESCO, 2017).

Sin embargo, el derecho al aprendizaje para toda la vida en la sociedad actual no ha llegado a ser una realidad. Longworth (2005) expresa que “incluso para la mayoría de los profesores de los centros educativos, el aprendizaje a lo largo de la vida es un concepto remoto, como la idea de una educación universal lo era en la sociedad del siglo XVIII” (p. 31) resaltando así la necesidad de que los profesores tengan una mayor conciencia de las diversas necesidades en materia de educación en los diferentes segmentos de edad de la población. El maestro deberá propiciar el aprendizaje tomando en cuenta las características individuales de cada aprendiz para que de esta forma se cumpla la condición de la educación como punto de mejora en el desempeño de la vida en el mundo actual.

Es el sentido de compromiso social un fuerte motor que impulsa a reflexionar de qué manera pueden ser atendidos los requerimientos de aprendizaje del adulto de 40 años o más que tiene el deseo o la necesidad de aprender inglés, así como qué tipo de características físicas e intelectuales poseen en esta etapa de la vida. Con este conocimiento los docentes pueden anticipar posibles barreras que pueden llegar a enfrentar los aprendientes del inglés en el rango de edad mencionado.

### **Algunos factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua**

Existen múltiples factores que pueden intervenir en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El análisis de algunos de estos factores al mismo tiempo sustenta la necesidad de apoyar al adulto en situación de aprendizaje de acuerdo con sus características y a sus necesidades particulares de aprendizaje.

Se tiene presente la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua, las diferencias en el contexto determinan condiciones de aprendizaje también diferentes. Sin embargo, muchos autores no marcan esta diferencia o bien se refieren únicamente a segunda lengua. Respetando su palabra, se usa el término de lengua extranjera en lugar de segunda lengua, que es el contexto en el que se desarrolla el análisis de la situación aquí presentada.

Steinberg (1993) considera que los aspectos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua se engloban en dos tipos: los psicológicos y los sociales. En los aspectos psicológicos incluye el procesamiento intelectual, la memoria y las habilidades motoras, en lo social señala la interacción social y el lugar en donde se aprende la segunda lengua. Harmer (2003) observa que la edad y otras condiciones individuales del aprendiz como es la motivación, deben ser tomadas en cuenta para tomar decisiones en las acciones docentes encaminadas a enseñar una segunda lengua.

Brown (2007) se enfoca en la edad y factores que se derivan de ella, como son el desarrollo intelectual, el nivel de atención, los factores afectivos y el nivel de competencia en la lengua meta. Por otro lado, Krashen y Tracy (1998) resaltan la importancia de las variables afectivas. De ahí, que se requiere la planeación de clases de inglés basadas en las características psicológicas y sociales de los alumnos ya no tan jóvenes.

### **Características individuales del alumno**

Es imperante que el facilitador del aprendizaje de lenguas tome en cuenta las características individuales de los alumnos de 40 años o más, ya que de esta forma podrá desempeñar su rol de guía del aprendizaje de una segunda lengua de manera más eficiente (Steinberg, 1993; Harmer, 2003; Brown; 2007). En este sentido, Brown (2007) subraya que es conveniente que los facilitadores de la enseñanza de la lengua inglesa consideren a quién se enseña, qué le motiva al alumno a aprender una segunda lengua, además de tener presente el contexto en donde se aprende.

Lo expuesto apoya la actual propuesta en el aspecto de la importancia que reviste indagar sobre características personales del aprendiente adulto de 40 años o más de edad que asiste al centro de idiomas, poniendo énfasis en la motivación que éste posee para el aprendizaje del inglés. La andragogía con sus principios permite tener un conocimiento más amplio de las características del adulto en situación de aprendizaje, a la vez que invita a enriquecer cada uno de sus principios con el conocimiento del docente acerca del aprendiente, para que éste sea el punto de partida para seleccionar estrategias de enseñanza que permitan al estudiante mantener o incrementar su motivación en base a los logros que obtengan en materia del aprendizaje (Knowles, Holton y Swanson, 2001). Este trabajo se enfoca específicamente a la importancia de mantener la motivación de los adultos con base en los logros obtenidos en el aprendizaje del inglés.

De acuerdo con el análisis contextual del problema que se plantea en esta reflexión, se considera conveniente abordar cómo ciertas características del alumno, como son la edad, las habilidades cognitivas y la motivación, pueden incidir en el aprendizaje del inglés, así también subrayar el papel que desempeña el docente en dicho aprendizaje.

**Edad.** Los adultos, a diferencia de los niños, pueden basarse en sus experiencias para elaborar sus propias estrategias de aprendizaje. Las experiencias de vida son también un fuerte estímulo para emprender un proceso de aprendizaje (Merriam, Caffarella, y Baumgartner, 2007). Es reconocido que, de acuerdo con las diferentes etapas de la vida, las necesidades de los aprendientes varían, así también las habilidades y los procesos cognitivos. En este sentido, por ejemplo, se esperaría que los niños en la etapa de la primaria aprenderán principalmente jugando, mientras que los adultos lo harán primordialmente haciendo uso del pensamiento abstracto (Harmer, 2003).

Se ha visto que factores como el ambiente en el que se aprende la segunda lengua y las oportunidades que se tienen para hacer uso de esta. En un ambiente relajado desde el comienzo del proceso, pueden incidir en el mismo. A menudo los aprendientes adultos, por situaciones personales demandan de un dominio más avanzado de la lengua desde el inicio del proceso de aprendizaje y se sienten avergonzados de su poco dominio de esta (Lightbown y Spada, 2006).

La frustración que experimentan puede desarrollar en ellos la sensación de que no son aptos para este tipo de instrucción, lo que puede afectar a la motivación y la disposición con la que se emprendió el aprendizaje (Lightbown y Spada, 2006). Por lo que se considera que el interés que el docente del referido centro de idiomas muestre en aspectos que se derivan de la edad de sus alumnos adultos de 40 años o más de edad, puede brindar información valiosa para prevenir aspectos que podrían afectar negativamente la motivación de estos alumnos hacia el aprendizaje del inglés.

**Habilidades cognitivas.** De acuerdo con Merriam, Caffarella, y Baumgartner (2007) cuando se habla de desarrollo cognitivo, el punto de referencia es Piaget cuyo producto fue la descripción de las etapas de desarrollo intelectual del niño (etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas, etapa

de las operaciones formales). Sus teorías, aunque elaboradas a partir de niños, han servido como base para entender el desarrollo cognitivo de los adultos.

Desarrollo cognitivo se refiere a los cambios en los procesos de pensamiento que ocurren mientras la persona crece. Las distinciones entre las etapas de desarrollo se observan en las diferencias cualitativas en la forma de tener sentido, entender y construir el conocimiento del mundo. En el proceso de transición entre la etapa de operaciones concretas a la etapa de operaciones formales se experimenta un cambio significativo. En este cambio se desarrolla el pensamiento abstracto, el cual es empleado ampliamente en el aprendizaje de los adultos (Merriam, Caffarella y Baumgartner, 2007).

Otras aportaciones proveen información para entender las diferencias cognitivas en las diferentes etapas de la vida, la hipótesis de la lateralización de los hemisferios cerebrales explica que conforme el niño madura, el hemisferio izquierdo (en los diestros), que controla las funciones analíticas e intelectuales, va siendo más dominante que el hemisferio derecho, lo que resulta en una tendencia del adulto a sobre analizar y ser intelectualmente enfocado cuando aprende una segunda lengua (Brown, 2007). Aspecto que algunas veces representa un obstáculo para el adulto aprendiendo inglés como lengua extranjera, en función de que en la práctica comunicativa de la lengua meta el excesivo análisis de lo que se comunica puede disminuir la espontaneidad en la interacción con otros y evitar la comunicación.

Steinberg (1993) considera que la memoria es esencial para el aprendizaje de una lengua y que con la edad esta declina. En otra vía, Ausubel (citado en Muñoz, 2010) notó que los adultos ya han desarrollado una gran cantidad de aprendizaje significativo. En el cual el conocimiento nuevo se basa en los conocimientos que ya se poseen. Así, el aprendizaje mediante la memorizaciones utilizado más bien en la memoria de corto plazo o para propósitos de menor complejidad. En el aprendizaje

de una segunda lengua es necesario proveer al aprendiente de actividades contextualizadas que promuevan la comunicación significativa, evitando aquellas que son excesivamente basadas en la memorización (Brown, 2007).

De acuerdo a Tennant (2006) los modelos que explican los cambios a nivel cognitivo han adoptado diferentes posturas: a) el modelo de la estabilidad asume que la cognición del adulto permanece estable durante la madurez, b) el modelo del decremento sugiere que a través de los años hay un deterioro gradual en la capacidad de utilizar y organizar la información como resultado de un deterioro físico, y como una variante del modelo de decremento, c) el modelo de decremento con compensación, el cual añade que aunado al decremento debido a la edad, se desarrollan mecanismos compensatorios basados en la experiencia que se ha acumulado durante la vida.

Aún cuando las posturas acerca de la cognición de los adultos pueden ser diferentes, todas ellas concuerdan en que los adultos poseen características cognitivas que les distinguen de las que corresponden a otras etapas de la vida. Diferencias que se consideran de trascendencia para la selección de instrumentos de enseñanza por parte del docente para proveer entornos que favorezcan un aprendizaje significativo.

*Motivación.* La motivación es necesaria para iniciar un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y después para sostenerse en él, ya que a menudo dicho proceso resulta no ser fácil. Sin la suficiente motivación, personas que tienen una habilidad notable pueden abandonar la meta (Harmer, 2003).

Como se sabe, la motivación es un elemento clave para lograr objetivos a largo plazo, que implica el alcanzar metas en el corto plazo. Por otra parte, con un alto grado de motivación las personas pueden superar considerables barreras que se presentan en el aprendizaje de una segunda lengua (Dörnyei, 1998). Si bien es

ineludible la responsabilidad que los alumnos tienen sobre su propia motivación, es reconocida también la responsabilidad que el maestro tiene en el incremento y la dirección de la motivación de los estudiantes.

*El papel del maestro.* El sentido que el maestro tiene de su propia capacidad para apoyar el aprendizaje de todo tipo de alumnos influye también en la buena disposición de los alumnos (Woolfolk, 2010).

En su papel de facilitador del aprendizaje, el maestro cuida del aspecto emocional de sus alumnos, no solamente de la metodología que utiliza para enseñar inglés, ya que cuando no logra crear el ambiente adecuado en el salón de clases también repercutirá en una menor disposición de los alumnos hacia el aprendizaje (Runjiang y Huang, 2010). Es así que se considera que el docente se constituye como el elemento nuclear para crear el ambiente necesario para que los alumnos adultos de 40 años o más que acuden a este centro de idiomas se sientan motivados hacia el aprendizaje de la lengua meta.

### ***La andragogía, un enfoque acerca de cómo aprenden los adultos***

Cerca de la década de los setentas Malcolm Knowles introduce el término *andragogía*, anteriormente utilizado en Europa, ante la creciente necesidad de establecer aquello que distingue el aprendizaje de los adultos del aprendizaje de los niños (Merriam, Caffarella, y Baumgartner, 2007). Algunas críticas han argumentado que Knowles se centró en el aprendiente, dando excesiva confianza a la psicología humanística y dejando de lado los aspectos de tipo histórico.

En la línea de este análisis, el que el enfoque andragógico se centre en el aprendiente adulto constituye una fortaleza del modelo más que una debilidad ya que la información que provee acerca de características inherentes a los aprendientes adultos puede ser empleada para enfocar los recursos didácticos de

manera óptima en favor de los alumnos de 40 años o más de edad, que asisten al centro de idiomas mencionado.

Por medio de la aplicación del enfoque andragógico, se aspira a que el adulto llegue a ser cada vez más autónomo en su aprendizaje. Se tiene la expectativa de que el enfoque andragógico aunado a diferentes metodologías de la enseñanza del inglés reafirme lo expresado por Richards y Rodgers (2001), en el sentido de que las teorías de aprendizaje asociadas con un método (de enseñanza de una lengua) a nivel de enfoque pueden enfatizar una o ambas de estas dimensiones.

Si bien la andragogía no puede ser vista como el único medio para entender y apoyar el aprendizaje de los adultos, si constituye un importante punto de referencia para quienes trabajan en la enseñanza de adultos (Merriam, Caffarella, y Baumgartner, 2007).

De acuerdo a Knowles, Holton y Swanson (2001), la andragogía, además de constituirse como una teoría del aprendizaje de adultos, ofrece seis principios que permiten su aplicación en la práctica. Como resultado de un trabajo de actualización del modelo andragógico los autores describen que en la atención a los adultos es conveniente atender los siguientes niveles:

- Nivel uno, incluye las metas y propósitos del aprendizaje, en ellas están el crecimiento individual, el crecimiento institucional y el crecimiento en la sociedad.
- Nivel dos, se involucran las diferencias individuales y situacionales, también las diferencias en la materia.
- Nivel tres, se encuentran los seis principios que son fundamentales en la andragogía porque ellos informan de características ampliamente

observadas en los adultos en situación de aprendizaje en diferentes ambientes, son

1. *La necesidad de saber del aprendiz.* Por qué aprender, el adulto hace evaluaciones previas acerca de qué, cómo y por qué aprenderá algo, en que le beneficia y de no hacerlo que desventajas tendría. El apoyo que pueden ofrecer los facilitadores del aprendizaje, en primer lugar, es promover experiencias mediante las cuales el aprendiente descubra por sí mismo el punto en donde se encuentra y lo que puede alcanzar de conseguir la meta por la que emprendió el proceso de aprendizaje. Es por lo que se requiere de dotar al alumno adulto de información que aprenderá y cómo transcurrirá el aprendizaje.

En el caso concreto de la enseñanza del inglés, Delicado, Agudo, Ferreira, y Cumbreño (2009) recomiendan que se enseñe partiendo de lo particular a lo general, es decir, crear contextos en la enseñanza del inglés cercanos al aprendiente, tomando en cuenta sus características, evitando guiarse por textos que son culturalmente lejanos a ellos. Lo que subraya la importancia de que el facilitador del aprendizaje del inglés se interese primeramente por las necesidades y características de los adultos aprendientes del inglés a quien pretende guiar en el aprendizaje del idioma.

2. *El autoconcepto de los adultos.* Los adultos se perciben a sí mismos como responsables de su vida y de sus acciones. Una vez que se ha logrado esta condición, desarrollan una necesidad psicológica de ser tratados como seres capaces de autodirigirse. Por un lado, el adulto como aprendiz puede ser dependiente, pero por otro tiene la necesidad psicológica de autodirección (Knowles, Holton, y Swanson, 2001).

De acuerdo con Knowles, Holton, y Swanson (2001) “el método habitual para huir de los conflictos psicológicos es huir de la situación, lo que probablemente

explica en parte el gran índice de deserción en la educación voluntaria para adultos” (p. 70). Panorama que se asemeja a la problemática descrita en el presente trabajo, en la que los adultos de etapa intermedia que emprenden el aprendizaje del inglés llegan a abandonar los cursos, frustrados al no poseer las habilidades en el idioma para lograr las metas que se esperan cada semestre.

De acuerdo a Vera, Guerrero, Castro, y Fossy (2013), los facilitadores del aprendizaje del inglés al poder interpretar la conducta del aprendiente de forma adecuada pueden proveer un entorno de aprendizaje que favorezcan la transición del adulto de una postura dependiente a la de un adulto capaz de autodirigirse, pero a menudo son los aprendientes quienes tienen que adaptarse a las preferencias de los docentes en la forma de enseñar y evaluar a los estudiantes.

3. *El papel de las experiencias de los adultos.* En la educación de adultos se da énfasis en analizar las características individuales de los alumnos, de sus experiencias y formas de pensar con el fin de que el docente pueda dar retroalimentación a los adultos en el sentido de evitar hábitos, tendencias y preconcepciones derivadas de sus experiencias, las cuales pudieran interferir en su aprendizaje. Sus experiencias no han de ser menospreciadas porque para el adulto sus experiencias son identificadas, por ellos mismos, como lo que ellos son (Knowles, Holton, y Swanson, 2001).

Se considera que los docentes de enseñanza de inglés deben tener presente que los adultos no aprenden igual que los niños y los adolescentes, que el aprendiente adulto posee cualidades como son sus vastos conocimientos previos, los cuales han de ser estimados para orientar los recursos didácticos en favor de que el alumno adulto sea exitoso en el aprendizaje de la lengua inglesa. Del mismo modo el docente tiene un papel preponderante en ayudar a desechar prejuicios y miedos del aprendiente adulto con respecto a su desempeño en el aprendizaje de la lengua para que éstos no se transformen en un obstáculo para alcanzar las metas

esperadas en la competencia del idioma (Delicado, Agudo, Ferreira, y Cumbreño, 2009).

4. *Disposición para aprender*. Los adultos muestran disponibilidad para aprender porque antes de empezar el proceso ya se han creado conciencia de su necesidad de saber, resultado del análisis de la importancia que tiene ese aprendizaje para su vida. Lo que no elimina que los adultos requieren de diferentes tipos de apoyo por parte de los docentes. Se sugiere que un alumno puede ser independiente en un campo de conocimiento y dependiente e inseguro en otro. Así, algunos pueden requerir dirección en el aspecto académico, mientras que otros pueden requerir de apoyo emocional (Knowles, Holton, y Swanson, 2001).

Rueda y Wilburn (2014) exhortan al facilitador de una segunda lengua a que indaguen acerca del desarrollo psico-evolutivo del alumno para que de esta manera el aprendiente sea guiado, de manera pertinente a su condición, hacia el aprendizaje de una segunda lengua de forma que se sienta confiado y seguro a lo que contribuye el proveer actividades que sean significativas y progresivas.

5. *Orientación al aprendizaje*. Los adultos tienden a orientar su aprendizaje en torno a la solución de problemas que se presentan en sus vivencias actuales, más que en un tema específico. Tiene la ventaja para el aprendiente adulto de hacer fructificar sus experiencias. De acuerdo con Wlodowsky (citado en Sánchez, 2015) la vida del adulto está saturada de responsabilidades, por lo que cuando invierte su tiempo para aprender, desea ver que dicho aprendizaje tiene sentido para su vida y que puede alcanzar las metas que se planteó al respecto. En este sentido, el docente de inglés ha de alimentar este deseo del adulto, guiando su aprendizaje con actitudes y estrategias adecuadas a su forma de aprender “si se busca la participación y la sostenibilidad del interés” (Sánchez, 2015, p. 160).

6. *Motivación para aprender.* El que el adulto sepa por qué, cómo y para qué emprende el aprendizaje de una lengua extranjera le da un sentido de ejercer su libertad de elección. Esto es altamente motivante y puede relacionarse con la tendencia que se observa en los adultos de iniciar un proceso de aprendizaje caracterizado por una motivación interna, a la que pueden sumarse también factores de motivación externa como una mejor remuneración u obtener un ascenso en el trabajo, entre otros.

González y Rodríguez (2017) destacan el papel que juega la motivación intrínseca en el aprendizaje de una segunda lengua ya que se asume que este tipo de motivación puede conducir al aprendiente a ejercer un amplio dominio de la lengua. Por lo que se considera que el docente del inglés, en el citado centro de enseñanza de idiomas, ha de optimizar el valioso recurso (la motivación intrínseca) que posee el aprendiente adulto del inglés proporcionando el apoyo didáctico o el apoyo de tipo afectivo; según lo requiera el adulto de acuerdo a sus características personales, para que la motivación con que inicia el curso de inglés se conserve y en el mejor de los casos, sea incrementada en el transcurso del proceso de aprendizaje.

Con respecto al modelo andragógico y sus principios Knowles, Holton, y Swanson (2001) señalan que “el reto ha sido, y continúa siendo, definir lo más característico de los alumnos adultos, establecer principios fundamentales y definir la manera de adaptar esos principios a circunstancias variables” (p.169). Los autores invitan a analizar cada contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de adultos y que se definan los factores que influyen en dicho proceso, de tal manera que las premisas andragógicas se vean enriquecidas con esa información para su mejor aplicación.

De acuerdo con Mena, Abata y Roser (2016) la andragogía también señala que el papel del docente debe entenderse como de facilitador del aprendizaje, más que

en la postura tradicional del maestro, porque marca diferencias significativas en el trato hacia el adulto. El facilitador establece una relación horizontal con el aprendiz, de adulto-adulto, en un trato de reciprocidad comparte la responsabilidad y el compromiso de obtener resultados exitosos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El modelo andragógico, como en otras áreas del conocimiento, también ha sido empleado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera tal como lo muestran diferentes estudios (Caraballo, 2007; Delicado, Agudo, Ferreira y Cumbreño, 2009; Mena, Abata, y Rosero, 2016; López y Loria, 2016). Se presume que los docentes de inglés, en el plantel referido en este trabajo, podrían reflexionar acerca de los principios andragógicos e integrarlos a su práctica educativa. De tal manera que disminuyeran el número de aprendientes adultos del inglés que se frustran durante su proceso de aprendizaje al no considerarse aptos para este tipo de instrucción.

El modelo andragógico, como en otras áreas del conocimiento, también ha sido empleado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera tal como lo muestran diferentes estudios (Caraballo, 2007; Delicado, Agudo, Ferreira, y Cumbreño, 2009; Mena, Abata, y Rosero, 2016; López y Loria, 2016).

La reflexión en torno a la andragogía también podría evitar la percepción que tienen algunos maestros de enseñanza de idiomas, quienes ven a sus alumnos adultos con desventaja. Podrían visualizar a los estudiantes adultos como elementos responsables de su propio aprendizaje, tal como lo refiere Barrientos (citado en Mena, Abata, y Rosero, 2016).

### ***Breve revisión de otras propuestas en el aprendizaje de adultos***

De acuerdo con Merriam, Caffarella, y Baumgartner (2007) además del modelo andragógico, que ha sido el empleado con más frecuencia, existen otras teorías que

contribuyen al entendimiento de cómo aprenden los adultos. De estas teorías, las autoras antes citadas destacan:

- La teoría del margen de McClusky, que precedió al modelo andragógico, porque los aprendientes adultos la siguen considerando de gran utilidad, ya que encuentran que en él pueden relacionar su situación de vida a su aprendizaje.
- El modelo reciente de las tres dimensiones de aprendizaje de Illeris, porque capta tres elementos esenciales en el proceso de aprendizaje, el afectivo, el psicológico y el social.
- El modelo del proceso de aprendizaje de Jarvis, el cual ha sido revisado varias veces por su propio autor en más de veinte años, porque busca acercarse cada vez más al entendimiento del proceso de aprendizaje de los adultos, además de poseer una base filosófica, psicológica y social. Estas teorías pueden ser tomadas en cuenta para futuras investigaciones para comprender en qué condiciones aprenden mejor los adultos.

### ***El papel de la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera***

En este trabajo se ha enfatizado el papel que juega la motivación del aprendiente para llegar a ser exitoso en el aprendizaje de una lengua, por lo que se considera que es valioso ahondar en este aspecto.

En el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, Gardner (1985, p.10) define la motivación como “la combinación de esfuerzo más el deseo de lograr el objetivo de aprender la lengua más actitudes favorables hacia el aprendizaje de la lengua”. Alguien motivado dirige su energía y activación para conseguir algo, mientras que alguien desmotivado no presenta el ímpetu para dirigir sus acciones hacia una meta. Estar motivado es estar movido a hacer algo (Ryan y Deci, 2000).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación; enfoque de la motivación humana y de la personalidad, se han identificado diferentes tipos de motivación. Cada uno de ellos tiene consecuencias específicas para el aprendizaje, la experiencia personal, la actuación y el bienestar. Una es la motivación extrínseca que se refiere a la realización de una actividad con el fin de alcanzar un resultado. En contraste, la motivación intrínseca se refiere a la realización de una actividad por el placer que conlleva en sí mismo el hecho de su realización (Ryan y Deci, 2000).

De acuerdo con Gardner y colaboradores (citado en Lightbown y Spada, 2006) la motivación se define en relación con las necesidades comunicativas de los aprendientes y las actitudes hacia la comunidad de la segunda lengua. Se distinguen dos tipos de motivación: 1) la motivación integrativa se refiere a la que se deriva de la decisión de aprender una segunda lengua por crecimiento personal y enriquecimiento cultural, 2) la motivación instrumental se relaciona con aspectos más prácticos, como sería obtener un mejor empleo. Estos autores encontraron que la motivación integrativa se hallaba más relacionada con el éxito o fracaso del aprendizaje de una segunda lengua.

Se subraya que para que la motivación intrínseca actúe en pro de alcanzar las metas de aprendizaje, se requiere crear las condiciones específicas ya que una atmosfera inadecuada en el aula puede también determinar que esta motivación disminuya o se pierda. Por lo que se espera que, en condiciones propicias, creadas en el aula por el docente, la motivación intrínseca de los alumnos adultos de 40 años o más, pueda manifestarse en forma de energía, activación y disposición para el aprendizaje del inglés y para superar las barreras que puedan presentarse.

*Factores motivacionales del aprendizaje adulto.* El principio andragógico referente a la motivación de los adultos para aprender se basa en el trabajo de Wlodowsky (citado en Knowles, Holton, y Swanson, 2001), quien expone que son cuatro

factores los que constituyen la motivación para aprender de los adultos: 1) *éxito*, ellos quieren ser exitosos, 2) *voluntad*, ellos quieren sentir que su aprendizaje es producto de su voluntad, 3) *valor*, ellos aspiran aprender algo que sea de valor para ellos, y 4) *gozo*, ellos desean experimentar el aprendizaje como algo placentero.

Otra teoría en la que se sustenta el principio de la motivación es la de Vroom (citado en Knowles, Holton, y Swanson, 2001) quien sugiere que la motivación es el resultado de la interacción de tres factores: el aprecio por los resultados que se obtienen (Valencia), la posibilidad de obtener resultados positivos en función de logros que ya se han obtenido (Instrumentalidad), la convicción de que el esfuerzo traerá un estado de satisfacción (Expectativa).

Traducido al contexto de aprendizaje significa que los adultos estarán más motivados cuando se consideran capaces de obtener el aprendizaje que han elegido y que éste les ayudará a resolver algún o algunos aspectos estrechamente relacionados a su vida (Knowles, Holton, y Swanson, 2001).

Habiendo expuesto diferentes posturas respecto a lo que motiva a los adultos a aprender, se encuentra conveniente definir qué es específicamente lo que se espera del docente del inglés y de qué forma emprende las acciones dentro del aula para promover un ambiente motivador hacia el aprendizaje, ya que existen características que distinguen al instructor que motiva el aprendizaje de los aprendientes adultos, dichas características no se dan de forma instintiva o repentina (Wlodkowski, 2008).

De acuerdo con Wlodkowski (2008) estas características pueden ser planeadas, aprendidas y controladas y puede resumirse en cinco aspectos: *experiencia*, *empatía*, *entusiasmo*, *claridad* y *responsabilidad cultural*. Refiere que la falta de alguna de ellas puede traducirse en un menor potencial para ejecutar el papel de facilitador del aprendizaje de los adultos.

## **Conclusiones**

En este ensayo, se destaca la importancia del papel que desempeña el docente de la lengua inglesa como facilitador en el aprendizaje por parte de los adultos de 40 años o más para que ellos logren las metas esperadas en la competencia de la lengua inglesa en cada etapa del curso. Con este análisis se pretende que el docente tenga en cuenta el modelo andragógico para optimizar sus recursos didácticos en favor de los adultos que asisten a un centro de enseñanza de idiomas.

Se tiene en cuenta que los aspectos que influyen en el aprendizaje de una lengua son multifactoriales como lo refieren diferentes autores (Steinberg, 1993; Harmer, 2003; Brown; 2007), en algunas de esas áreas el docente tiene poca o nula posibilidad de influir, no así en crear las condiciones necesarias y aplicar las estrategias de enseñanza adecuadas, dentro del aula, para que el proceso de aprenderde estos adultos se desenvuelva en una atmósfera cálida, coadyuvando así a que la motivación con que emprenden el aprendizaje del idioma inglés sea mantenida o incrementada.

El enfoque andragógico también contempla la motivación del adulto como factor elemental para el éxito en el proceso de aprendizaje. Knowles, Holton y Swanson (2001) indican que “se consigue dándole importancia a su deseo interno de alcanzar las metas” (p.216). Señalando así la necesidad de alimentar la motivación del adulto para el aprendizaje.

De acuerdo con Ryan y Deci (2000) la motivación intrínseca se ha constituido como un elemento fundamental para los docentes, pues se le relaciona con que el aprendizaje fluirá de manera natural y que esta corriente puede ser catalizada por los facilitadores y dar como resultado un aprendizaje de alta calidad y creatividad, aunque señalan que también puede ser quebrantada.

Por esto, se considera imprescindible que los docentes del inglés del citado centro de idiomas se concienticen acerca de que los alumnos de 40 años o más son un segmento dentro del aula con características de aprendizaje diferentes a sus compañeros más jóvenes y que deben ser atendidos de acuerdo a sus necesidades y utilicen estrategias de enseñanza del inglés que apoyen su aprendizaje porque de otra manera al no obtener logros en la competencia del inglés, la motivación de estos alumnos adultos puede decaer y llegar a desaparecer necesidades (Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida, 2010).

El enfoque andragógico como una teoría de cómo aprenden los adultos resume características ampliamente observadas en adultos en situación de aprendizaje, por lo que contribuiría a que el docente al incorporar este modelo en su praxis optimice sus recursos didácticos.

Con base en los logros académicos alcanzados por los estudiantes de esta edad, el docente podría contribuir a conservar o incrementar la motivación con que los alumnos adultos inician el aprendizaje de una lengua extranjera. El modelo andragógico resulta ser un enfoque idóneo para la atención de este segmento estudiantil pues se caracteriza por ser flexible y adaptable a múltiples contextos de aprendizaje.

## **Referencias**

- Alonso, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista Electrónica Educare* , 15-26.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY: Pearson Longman.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado.*, 187-206.

- Caruth, G. D. (2014). Meeting the Needs of Older Students in Higher Education. *Participatory Educational Research (PER)*.
- Delicado, G., Agudo, E., Ferreira, P., y Cumbreño, B. (2009). Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y sus espacios web. *Tejuelo*, 56-73.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, 117-135.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. USA: Edward Arnold.
- González, M., y Rodríguez, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua extranjera. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 129-143.
- Harmer, J. (2003). *The Practice of English Language Teaching*. Malasya: Longman.
- Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de toda la vida.
- Knowles, M., Holton , E., y Swanson, R. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Krashen, S., y Tracy, D. T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2006). *How Language are Learned*. New York: Oxford University Press.

*Enseñanza andragógica del inglés como lengua extranjera.*  
*Ensayo argumentativo*

- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- López, R., y Loria, J. (2016). El uso de los juegos para el aprendizaje adulto en la clase de inglés como lengua extranjera. *Memorias VI Jornadas de Investigación del Pacífico Costarricense*. Costa Rica.
- Mena, N. P., Abata, F. M., y Rosero, J. L. (2016). La Andragogía y las estrategias metodológicas en el aprendizaje del idioma inglés de adultos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 101-113.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., y Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood a Comprehensive Guide*. United States of America: John Wiley&Sons.
- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*, 71-85.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rueda, M. C., y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 21-28.
- Runjiang, X., y Huang, L. (2010). The Role of Teachers in College English Classroom. *International Education Studies*, 193.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54-67.

- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcolm Knowles: teoría y tecnología de educación de adultos (tesis doctoral)*. Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia, España.
- Steinberg, D. (1993). *An introduction to Psycholinguistics*. New York: Longman.
- Tennant, M. (2006). *Psychology and Adult Learning*. Great Britain: Routledge.
- UNESCO. (2017). UNESCO. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/#topPage>
- Vera, L. J., Guerrero, W., Castro, L., y Fossy, L. (2013). The Evaluation of Learning in Higher Education Under the Andragogic Approach. *Negotium*, 86-115.
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive guide for Teaching all Adults*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.



## **4.2.2**

# **ACTITUDES DE PROFESORES DE INGLÉS SOBRE EL USO DE L1 EN CLASES DE L2**

Rocío de la Paz Zamora Moreno

Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes,

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

Ma. Guadalupe Martínez Ortiz,

*Escuela Normal Miguel F. Martínez*

### **Introducción**

A través de sus investigaciones, Richards (2014) resalta que conforme el tiempo avanza, la enseñanza de lenguas cambia, evoluciona, por lo que las concepciones de lo que se considera un buen maestro también: los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores que debiera poseer.

El propósito de este artículo es analizar uno de los componentes del perfil docente: las actitudes. Específicamente las actitudes docentes sobre el uso del español en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, reflejo de las creencias sobre los beneficios o perjuicios resultantes del uso de los mismos.

Este trabajo se interesa por incentivar a los maestros de inglés a reflexionar sobre las prácticas educativas que influyen en la mejora y optimización del servicio que se ofrece en la institución donde se labora. Lo que significa, estar conscientes

de las creencias que se tienen, las cuales llevan a tomar decisiones cotidianas que influyen el modo de comportarse acorde a la manera que lo hacen dentro y fuera del aula (Williams y Burden, 2005).

El capítulo consta de un marco teórico y otro metodológico (trabajados durante el desarrollo de una investigación doctoral sobre perfil docente) que permiten reflexionar sobre la teoría existente en cuanto a la naturaleza de algunas creencias que tienen los maestros y la influencia de éstas en el uso de los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas durante la formación y posteriormente en el desarrollo profesional docente.

Para la recolección de información, esto es, para conocer las actitudes que los docentes tienen con respecto al uso del español en las clases de inglés, se usaron tres instrumentos, tal y como se declaró en un inicio. Éstas fueron observaciones de clase, cuestionarios en línea y, por último, entrevistas, las cuales fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. Luego, en otro apartado, en el manejo de resultados, se analizaron las entrevistas realizadas, separando la muestra en maestros a favor del uso de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera y maestros en contra. Más adelante, para puntualizar estas diferencias, se utilizan también algunos gráficos provenientes de las encuestas realizadas a toda la planta docente de la institución.

Finalmente, se hace una interpretación de los resultados a través del análisis del discurso, apoyándose en el software Atlas Ti que confirman la idea del peso del factor actitudinal frente al aptitudinal, pues, aunque los docentes conocen sobre metodología y técnicas en enseñanza de una lengua extranjera, los maestros se guían por las creencias que tienen sobre qué funciona mejor, más que por los conocimientos adquiridos.

## **Marco teórico**

Para lograr construir un perfil docente de lenguas que respondiera a las actuales demandas en la enseñanza de una lengua extranjera (del cual surge este capítulo), durante el desarrollo de la investigación se encontró que además de los conocimientos sobre métodos y estrategias de enseñanza de una lengua extranjera, y de habilidades específicas que requiere un profesor de lenguas, los estudios más recientes muestran que otro componente indispensable en el perfil docente de lengua extranjera es el factor actitudinal, y junto a éste, los valores y creencias que se tienen sobre uno mismo y del mundo laboral donde se está inmerso (Brown, 2000; Díaz, 2010; Casares, 2010; Gebhard & Oprandy, 1999; Guitart, 2002; Jerez, 2007; Krashen, 1982; Mañú, 2011; Palmer, 1998; Richards y Lockhart, 1996; Richards, 2005; Rodríguez, 2011; Shono, 2004; Williams y Burden, 2005).

El proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma demanda, sin duda, multitud de factores; al respecto Guitart (2002) sostiene que, en toda institución educativa, tanto el maestro como el alumno llegan al salón de clases con creencias que afectan este proceso. El profesor, por ejemplo, tiene una concepción sobre el proceso de cómo aprenden los alumnos: si estos pueden aprender por ellos mismos o si requieren de su apoyo para lograrlo; si van adquiriendo los conocimientos o si en su lugar, los construyen ellos mismos por sí solos o en grupo; si todos aprenden de la misma manera o si hay diversidad en las formas de aprendizaje, etc. Por otra parte, el alumno también tiene ciertas ideas sobre el proceso de aprendizaje, sobre el maestro, sobre el contenido de la materia y otras tantas sobre él mismo. Y todas estas expectativas afectan su propio proceso cognitivo.

Indudablemente, el docente es un factor clave, y por lo tanto, tal y como lo señalan Williams y Burden (2005) es muy importante que éste haga una reflexión crítica sobre su labor, pues advierten que el dejar de lado las prácticas reflexivas implica una actitud irresponsable. Estos autores, además agregan, que todo docente

debería estar consciente acerca de las creencias que tiene, pues éstas son las que guían los comportamientos y la forma en que se desenvuelven no solo en su salón de clase, sino incluso fuera de él. Para estos teóricos, las creencias -conscientes o inconscientes que todos tenemos (y esto aplica en cualquier profesión)- tienen una influencia más grande que los conocimientos que se tengan sobre las prácticas profesionales diarias.

La conclusión de los autores citados en el párrafo anterior, sobre la práctica docente, es la siguiente: "La enseñanza es una expresión de valores y actitudes, no solo de información y conocimiento" (Williams y Burden, 2005, p.63). Estas ideas empatan con el enfoque humanista que prevalece hoy en día, en el cual el maestro centra su trabajo en el alumno, ayudándole a construir su propio conocimiento. Así mismo le facilita el desarrollo de habilidades, pero también lo debe hacer consciente de las creencias y de las actitudes que posee y que afectan positiva o negativamente sus procesos de aprendizaje.

En la época de los años 90, los lingüistas Richards y Lockhart (1996) definían ya la labor docente como un reflejo de lo que los maestros saben, pero además creen; ellos afirmaban que ese conocimiento y pensamiento guiaban las acciones diarias del profesor en el aula. Durante sus investigaciones descubrieron que estos sistemas de creencias se van construyendo con el tiempo, y se derivan de diferentes fuentes. Por ejemplo: las experiencias que los docentes tuvieron mientras aprendían la lengua meta; las experiencias que tienen de lo que mejor les funciona en clase; la práctica ya establecida; los factores de la personalidad de cada maestro; algunos principios educativos que fueron adquiriendo durante su formación docente o principios basados en las propias investigaciones que iban realizando ya como docentes, así como principios derivados de un enfoque o método que siguen para enseñar, ya sea que elijan libremente o la institución se los asigne.

Se concluye a través de estas ideas que la enseñanza es una actividad muy personal, pues cada maestro tiene su propia concepción de lo que es un aprendizaje efectivo. Lo mismo sucede con las percepciones sobre el aprendizaje. Sin embargo, cuando el maestro tiene una idea de aprendizaje muy distinta a la de sus alumnos, surgen problemas a los cuales Shono (2004) identifica como “encuentros y desencuentros” (del inglés *matches and mismatches*). La investigadora enfatiza que algunas veces las expectativas de los maestros y de los alumnos no siempre coinciden, pues el maestro suele enseñar lo que cree que sus alumnos necesitan, y de la forma que él considera más eficaz. Por esto los expertos recomiendan un análisis de necesidades como estrategia para sacar adelante esta situación. Una vez más, se considera preponderante que el docente haga un profundo ejercicio reflexivo sobre las creencias y percepciones que tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cómo éstas influyen en la actitud propia sobre las prácticas áulicas.

Las actitudes, los valores y las creencias, son factores afectivos que se desarrollan dentro y fuera del aula, entre el maestro y los alumnos, entre compañeros de clase y entre el docente y sus colegas, por lo que Brown (2000) añade como tarea del maestro, entender las propiedades de las relaciones que se dan entre él y los que le rodean, pues también afectan el desarrollo de aprendizajes en el aula. Las actitudes se infieren de respuestas personales, al igual que las creencias. Las inferimos por la manera en que las personas se comportan más que por lo que éstas digan.

### **Marco metodológico**

La muestra utilizada en el estudio fue de participantes voluntarios. Hernández Sampieri (2003, 2010) la nombra autoseleccionada, ya que en este caso los maestros respondieron activamente a la invitación hecha para participar en el estudio. Esta estuvo compuesta por ocho maestros de inglés de entre 35 y 50 años. Todos

cuentan con una Licenciatura en Lingüística Aplicada, con énfasis en la enseñanza de una segunda lengua o traducción y seis de ellos están en proceso de terminar una maestría. Así mismo, cuentan con más de diez años de experiencia laboral y de laborar en ese centro de trabajo.

Los turnos laborales en los que imparten sus clases de inglés de lunes a viernes, abarcan tres horarios: matutino, vespertino y nocturno. Y los niveles de inglés que imparten van desde 1.º hasta 7.º nivel, mismos que se ofrecen en este centro de estudios.

En la presente metodología cualitativa se utilizaron tres instrumentos para la construcción del perfil real docente: observaciones de clase, cuestionarios en línea que se aplicaron en la institución y finalmente, para triangular la información, se llevaron a cabo entrevistas. Para las observaciones de clase, se completó una rúbrica en la cual se describieron las actividades docentes, así como las de los alumnos y luego se contestaron 34 preguntas (por el investigador) para analizar la didáctica aplicada y las relaciones surgidas durante la clase. Las preguntas estaban relacionadas con las intenciones educativas del curso, los objetivos, los contenidos, el rol del alumno, el papel del profesor como facilitador y guía del aprendizaje, la estrategia didáctica, la interacción, la evaluación, el ambiente de aprendizaje y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las respuestas de los cuestionarios en línea, éstas se concentraron en Excel y luego se graficaron. Cabe resaltar que las entrevistas fueron las que más aportaron información interesante en la redacción de este capítulo; con ellas se pudo constatar cómo las creencias docentes impactan en las prácticas realizadas por los docentes; en particular, las actitudes de los docentes frente al uso de la lengua materna en sus clases de inglés. Lo anterior se respalda con base en algunas respuestas de los cuestionarios, así como de los apuntes tomados en las observaciones.

## **Resultados**

El método comunicativo retoma el uso de la lengua madre, al considerar que en todo aprendizaje se dan procesos cognitivos en los que debe intervenir el propio alumno siendo consciente y reflexivo sobre lo que está aprendiendo. Además, los alumnos deben ser capaces de manejar el proceso de negociación de significados con sus interlocutores, valiéndose de todo lo que sea necesario para comunicar o entender un mensaje (Nunan, 1999; Richards y Rodgers, 2014). Este método es el que más se utiliza en el lugar donde se llevó a cabo la investigación. Aún y cuando en los cuestionarios en línea aplicados todos los maestros dijeron conocer y aplicar esta metodología, se encontró que no todos los maestros observados y entrevistados permitieron el uso del español a sus alumnos, como se muestra en la siguiente gráfica tomada del estudio (Zamora, 2017).

### **uso de lengua materna en clase**



*Figura 1. Uso de la lengua materna en clase. Fuente: Elaboración propia*

En los cuestionarios, los profesores dieron distintos motivos para usar L1 en las sesiones de clase como: aclarar dudas que son difíciles de explicar en L2; traducir conceptos complicados, y relajar las clases; explicar algo difícil aún en la lengua madre; y en situaciones en las cuales los alumnos la requieren por ser de nivel básico.

Por otro lado, las razones expuestas para no utilizar español fueron principalmente: que eran las reglas del centro de trabajo y que los niveles avanzados deben llevar toda su clase en inglés. Además, los maestros

argumentaron que la clase es el único lugar donde los alumnos practican inglés, por esto debe ser completamente en este idioma. Por último, algunos escribieron que no dejaban usar español a sus alumnos para no hacerlos dependientes de la lengua materna. Adicionalmente, se preguntó a los docentes si usaban L2 fuera del aula, como se registró en la siguiente gráfica.

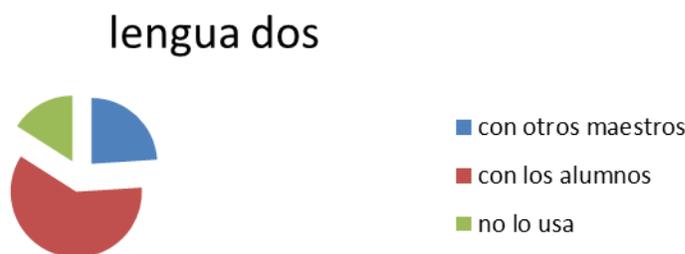


Figura 2. Lengua 2. Fuente: Elaboración propia

Los motivos que los docentes dieron para usar inglés antes o después de la clase, es la creencia docente de que al usar la segunda lengua con otros maestros dan ejemplo a los alumnos. Sin embargo, en las entrevistas se mencionó el hecho de que no todos los maestros se sienten en confianza hacia otros colegas para hacerlo.

Otra justificación es que, de esta manera, los maestros exponen a los alumnos al idioma en situaciones más reales como tareas o mensajes en inglés que se les envía por teléfono para que tengan más oportunidad de practicar, aunque algunos docentes aceptaron no usar inglés fuera de clase con alumnos de nivel básico.

Cabe señalar que se hizo un pequeño ejercicio de análisis del discurso de actos de habla con las respuestas de los maestros; se encontró que las funciones más utilizadas para dar cuenta de sus opiniones fueron la apelativa y la expresiva. Para identificar las funciones en las transcripciones, se usaron distintos colores y para reconocer si la actitud hacia el uso de la lengua materna es a favor o en contra, se subrayó en amarillo parte de la transcripción (ver anexo).

A continuación, se presentan algunas respuestas de maestros a favor del uso de L1 en clases de L2

*D 1: bueno, depende, en qué medida.*

En la primera entrevista, el docente cree que usar español en clase en altos porcentajes de tiempo afecta la fluidez de los alumnos y también pierden capacidad de entender. Sólo cree que es necesario cuando quiere explicar las diferencias entre los dos idiomas, como comparación, para que los alumnos estén conscientes de los usos que se le dan a cada idioma.

*D 2: yo estoy a favor*

El docente, al igual que su colega, también cree que a veces es necesario hacer equivalencias en la lengua madre, siempre y cuando sea solo para ejemplificar el uso del segundo idioma. Menciona que los alumnos no alcanzan a comprender las explicaciones en inglés porque en ocasiones, en su lengua nativa, no existen los conceptos que están aprendiendo. Para el entrevistado, el uso de la lengua uno no es un delito (utiliza el término pecado), como algunos compañeros lo perciben, sino una herramienta de ayuda en clase.

En otras investigaciones se ha encontrado que la L1 se permite también para hacer reflexiones metacognitivas si los estudiantes están dudosos al discutir sus estrategias de aprendizaje en L2, argumentando que la metacognición se desarrolla cuando se usa L1, lo cual tiene influencia positiva en el aprendizaje de otra lengua (Despaigne y Grossi, 2011).

*D 5: pero no siempre*

Aquí también se enfatiza que el español debe estar condicionado al uso intermitente, es decir, que no debe ser diario, sino solo para aclarar dudas. Señala que cuando los alumnos tienen problemas con vocabulario, a veces es más difícil y

es más confuso, tratar de explicarles una palabra en el mismo idioma objeto de estudio, que darles la traducción. Se ha percatado que cuando explica en inglés un término difícil de entender, y luego pregunta a sus alumnos su significado en español, cada quien entiende cosas distintas, por lo que prefiere sacrificar el idioma con tal que sus alumnos entiendan la misma idea. Y añade que ahorra tiempo en la clase.

*D 7: es preferible*

En el mismo tono con sus compañeros docentes, prefiere que los alumnos escuchen una explicación rápida en español (el tiempo es una constante que enfatizan los docentes), a que se queden con una confusión que luego no podrán resolver por ellos mismos. Solo cuando son situaciones complejas, considera oportuno la intervención de la lengua materna, pues “no afecta a los alumnos, al contrario”.

Para algunos investigadores, es inevitable que L1 emerja durante las clases de L2 por ser parte integral de los estudiantes, de su contexto y de su proceso de aprendizaje, por lo que no puede prohibirse. Al igual que estos docentes de la muestra, consideran que hay ocasiones donde el español se hace indispensable, sin embargo, concuerdan en que los alumnos deben hacer un esfuerzo por entender el inglés, pues puede pasar que los estudiantes se acostumbren a escuchar L1 en clases de L2, y dejen de intentar el internalizar la lengua meta (Pamplón y Ramírez, 2013).

**Maestros en contra**

Los maestros que no están a favor del uso de la lengua materna consideran que, al permitirle en clases, provoca interferencia en el aprendizaje y dependencia del alumno hacia el maestro. Argumentan que, si el maestro usa español, luego el alumno ya no se esfuerza en tratar de entender el inglés. Además, creen que afecta la producción oral de los alumnos, en particular su fluidez, pues al estar pensando

en español lo que quieren decir en inglés (al traducir), pierden tiempo al momento de responder.

Algunos docentes sugieren usar técnicas para evitar L1, como el uso de la mímica o de dibujos. Un docente aclara que la experiencia en la docencia ayuda a desarrollar habilidades que permiten al docente conducir toda la clase en la lengua meta.

*D 3: se traban y ya no pueden expresar lo que quieren por estar pensando en español.*

En esta entrevista, el docente enfatiza que no está de acuerdo con que los alumnos usen español, o que él tenga que hacerlo. Prefiere esforzarse por explicarles de diferentes formas hasta conseguir que entiendan, con ejemplos, o con dibujos incluso.

*D 4: creo que de alguna manera...afecta*

El docente se muestra preocupado porque cree que el traducir, va a afectar la fluidez de los alumnos en cuanto a una respuesta que puedan llegar a producir.

*D 6: en ningún nivel*

No considera adecuado que los alumnos de primer nivel lo usen porque luego van a esperar a que les expliquen en español, y no van a hacer esfuerzos en entender, si saben que al final se usará el español. De hecho, no cree que sea favorable para los que no son principiantes.

*D 8: hace muchos años si tendía a usar la lengua materna*

Este maestro admite haber usado español en sus clases al inicio de su carrera como docente. Explica que, debido a su inexperiencia y a su preocupación por notar en sus alumnos la incomprensión en las clases, solía mezclar el uso de los dos

idiomas, sobre todo, en las dos primeras semanas de clase. Al ir adquiriendo experiencia, empezó a desarrollar técnicas y habilidades para poder transmitir instrucciones, de una manera más sencilla, por ejemplo, utilizando mímica para que los alumnos pudieran entender. En los niveles avanzados, tiene prohibido el uso de la lengua materna bajo cualquier circunstancia.

Como se puede apreciar en todas las entrevistas, como también se encontró a través del análisis del discurso, específicamente en los actos de habla (herramienta utilizada para el análisis de las entrevistas), los docentes justifican la idea de permitir, o no, el uso de la lengua materna en el aula, básicamente apoyándose en sus creencias desarrolladas a través de su experiencia docente. Por el tono de sus respuestas se puede advertir que no se basan en documentación científica o citando los últimos hallazgos o desarrollos dentro del enfoque comunicativo, sino en lo que ellos creen. Una de las posibles razones podría ser su falta de preparación académica o actualización pedagógica en el área de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que sus respuestas se limitan a su experiencia en el aula, o incluso aduciendo a una práctica del lugar de trabajo, sin argumentación de otro tipo. Sería importante denotar la falta de sutoreflexión en los docentes con respecto a su actuar en el aula basado en su experiencia, su preparación académica y sus creencias.

## **Conclusiones**

De acuerdo con lo analizado, se observa que existe una división de creencias en cuanto a la conveniencia de usar o no el español en el salón de inglés como lengua extranjera. De los ocho docentes entrevistados, cuatro dijeron estar de acuerdo en permitir el uso del español en la sala de clases, y cuatro negaron la posibilidad de permitirlo. Es importante mencionar que dada la selección de la muestra, se consideraron únicamente ocho docentes, debido a que se quiso profundizar en la información con cada uno de ellos; además, porque el tema demanda hurgar, a

través de distintos medios, para validar la información dada en el supuesto. Los maestros a favor del uso de la lengua 1, consideran que en ocasiones es necesario usar español. La justificación es que hay términos difíciles de explicar por el docente y que los alumnos no alcanzan a comprender. Una maestra comentó que después de dar explicaciones en inglés, indaga para ver si sus alumnos aún tienen dudas, y si ese es el caso, les pide que digan en español lo que entendieron. Así se ha percatado que muchas veces cada uno puede tener una idea diferente de algún concepto o vocablo. Además, existen términos en inglés que no existen en español, y al trabajar estas explicaciones en la lengua dos, se consume tiempo de la clase. Por lo que los docentes que permiten que sus alumnos, o ellos mismos hablen en español, lo hacen para aclarar dudas.

La constante que aparece en los profesores a favor de la lengua materna, es que clarifican que deben ser cuidadosos en no acostumbrar a los alumnos a traducir todo el tiempo, sino solo cuando es realmente necesario.

En la descripción de la muestra dentro del marco metodológico, se estableció que los maestros del centro cuentan con formación metodológica, al ser todos egresados de la Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en la enseñanza de una segunda lengua o traducción. Sin embargo, a través de las entrevistas aparece también la necesidad de reflexionar la práctica mediante trabajo colegiado, pues las actitudes docentes frente a la lengua materna y a la enseñanza de reglas gramaticales, ambos puntos clave de la metodología comunicativa que se utiliza en el centro, son distintas, e incluso opuestas entre sus integrantes: la mitad de la muestra cree que es apropiado el uso del español en clase, con sus debidas restricciones, y la otra mitad señala una actitud de rechazo hacia esta creencia (Besse, 1985; Nunan, 1999; Richards y Rodgers, 2014).

Así mismo se sabe que, aun cuando los maestros de una institución llevan el mismo programa, objetivos y evaluación de los mismos, pueden surgir prácticas

educativas diversas como Richards y Lockhart (1996) señalan, debido a las diferentes creencias que cada maestro tiene de lo que es un aprendizaje efectivo y de las decisiones que toma constantemente en clases. Sin embargo, no podemos olvidar que estas actitudes divergentes influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en el aula.

Mientras algunos docentes no permiten el uso de la lengua materna por las razones ya descritas, otros hacen explicaciones gramaticales, disipan dudas, y permiten que sus estudiantes hagan meta cognición a través de la lengua uno. Dentro del apartado de recomendaciones finales en el estudio se propone la posibilidad de llevar estos temas a espacios de discusión dentro de la misma institución, en los cuales se pudiera analizar y argumentar las creencias que se tienen al respecto del uso de la lengua materna.

Independientemente de las creencias que cada docente pueda tener sobre los aprendizajes efectivos, habría que concientizar vía prácticas reflexivas, lo que la metodología utilizada permite o no llevarse a cabo en el desarrollo de cada clase. En este caso en particular, los docentes tienen el conocimiento sobre cómo se trabaja en cada metodología y también las técnicas y estrategias que cada una necesita, sin embargo, se pudo reconocer a través de los tres instrumentos como las creencias – además de los conocimientos con que cuentan los educadores, guían sus prácticas educativas de manera consciente e inconsciente (Williams y Burden, 2005).

Hasta ahora ningún modelo o teoría garantiza la adquisición de una lengua extranjera (Brown, 2000), sin embargo, se reitera en la idea de reflexionar las prácticas para descubrir las creencias que nos llevan a trabajar de la manera en que lo hacemos, y en las actitudes mostradas ante situaciones emergentes.

Richards (2005) sostiene que no solo los alumnos aprenden en la sala de clases, sino también los maestros pueden hacerlo, pero esto depende de la actitud del

docente sobre su desarrollo profesional y de las creencias que él tenga sobre la necesidad de crecimiento y actualización. Aunque en ocasiones no haya suficientes oportunidades para una educación profesional continua, es siempre decisión del docente el tomar un rol activo en su propio desarrollo.

Los docentes debieran convertirse en profesionales críticos y reflexivos que analizan, evalúan y cuestionan todo tipo de creencias y prácticas dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo, las propias. Investigar sus propios contextos y convertirse en generadores de conocimiento, y no solo ser maestros-consumidores y reproductores de información y conocimiento (Ramírez Romero y Vargas Gil, 2019).

### **Referencias bibliográficas**

- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, France: Didier, Credif.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. N.Y., USA: Longman.
- Casares, P.M., Carmona, G., Martínez-Rodríguez, F.M. (2010) Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Número especial). Consultado el 4 de febrero de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-casares.html>
- Despaigne, C., Grossi, J. (2011). Implementation of the CEFR in the Mexican Context. *Synergies Europe* n° 6 pp. 65-74
- Díaz, F. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, España: WoltersKluwer, S.A.

- Gebhard, J., Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. USA: CUP.
- Guitart R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar: Reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: GRAÒ.
- Hernández Sampieri, Fernández, C., Baptista, P. (2003, 2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jerez, S. (2007). Actitudes de los profesores hacia la enseñanza reflexiva: evidencias en un programa de desarrollo profesional (PDP). *Profile*, (10), 91-11. Recuperado de <http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=homepage>
- Krashen, S. (1982). *Language two*. N. Y., USA: OUP.
- Mañú, J. (2011). *Docentes competentes*. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Massachusetts, USA: Heinle & Heinle Publisher.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA. USA: Jossey- Bass.
- Pamplon, E., Ramírez, J. L. (2013). The implementation of PNIEB's Language Teaching Methodology in Schools in Sonora. *MEXTESOL Journal*, Vol. 37, No. 3, 2013
- Ramírez, J.L., Vargas, E. (2019). Mexico's Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools. In book: *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*, pp.9-37. DOI: 10.1007/978-3-030-05496-0\_2.

- Richards, J., Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. N.Y. USA: CLE, CUP.
- Richards, J., Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. New York. USA: CUP.
- Richards, J. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. N.Y. USA: CUP.
- Rodriguez, V. (2011), *Experiences that Impact EFL Mexican Teachers' Professional Development*. Vol. 3.No. 2. Recuperado de <http://www.doaj.org/>
- Shono, S. (2004). *Good ESL teachers: From the Perspectives of Teachers & Adult Learners*. Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin, Texas, USA.
- Williams, M. y Burden R.L. (2005). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Zamora, R. (2017). *Conocimientos, habilidades y actitudes del docente de lengua inglesa. Caso docentes del Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL., México*.

ANEXO

DOCENTE	ACTITUD	TRANSCRIPCIÓN	ARGUMENTACIÓN (justificación)
D1	A FAVOR	<p>En cuanto al uso de la lengua materna en las clases de inglés, ¿de qué manera cree usted que afecte el aprendizaje de los alumnos, el que se use o no se use la lengua materna en la clase de inglés?</p> <p>bueno, depende, en qué medida y en qué porcentaje, se podría utilizar el porcentaje para que se utili, de, de más bien el porcentaje del uso del idioma inglés, si se utiliza mucho, perdón, el idioma español, <b>si se utiliza mucho español en una clase, si afecta</b> en el sentido de que el alumno va perdiendo fluidez, y va también va perdiendo la capacidad de entender, este, cuando se le está dando instrucciones en inglés, pero, <b>en ocasiones si lo considero necesario, no hablar y dar una explicación en inglés, sino pequeñas, eh, explicaciones o equivalencias del porqué en un idioma inglés se dice de una forma y en un idioma español, otro, más que todo para compararlo</b>, con el idioma español, y ver que no se emplea igual, entonces, solamente para eso lo considero necesario. Porque después quieren, m, lo entienden mal en inglés, porque quieren traducir palabra por palabra, pero ya toda la expresión se utiliza diferente, y también es una situación diferente, entonces ahí es cuando lo justifico, pero no para que sea, dar una clase de inglés, con el idioma materno de español, ahí no, no lo considero, este, importante, y sí afecta, afecta en el avance del alumno, en el idioma inglés.</p>	COMPARAR L1 Y L2
D2	A FAVOR	<p><b>yo estoy a favor</b> de que se use la lengua uno, siempre y cuando sea solamente <b>para, he, mostrar o ejemplificar, el uso del, del segundo idioma, a una equivalencia al, al primer idioma</b>, porque a veces uno explica, y ellos no alcanzan a comprender porque simplemente en la, en la lengua madre, pues no existe, o, existe de otra forma, entonces, <b>lo he usado, no, no, no voy a mentir, lo he usado en casi todos los niveles, de forma bastante, he, consiente, no, no estoy en contra de</b>, habrá quienes digan que están en contra de usar una segunda, la lengua materna porque se está estudiando y se quiere llegar a, a la, he, al aprendizaje de la segunda lengua, <b>pero como lo dije</b>, a veces es necesario trasladar o ,o, no sé, hacer una equivalencia en la lengua madre, con la lengua que se quiere adquirir, <b>no lo veo como un pecado realmente, lo, lo veo más bien como una ayuda.</b></p>	COMPARAR L1 Y L2

Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia

D3	EN CONTRA	¿Usted está de acuerdo en que se use, ya sea que usted la utilice o los alumnos la utilicen y, y por qué? <b>no, nunca he estado de acuerdo</b> en que se use la lengua materna porque <b>siento que es una interferencia y los alumnos después he, no se van a poder desprender de ese, de esa ayuda.</b> He, en general yo nunca hablo en español, o mi lengua materna, ni dejo que ellos lo hagan, algunas veces, yo, como siempre les digo, yo siempre voy a tratar de explicarles de alguna forma hasta que entiendan, con ejemplos, o con algún dibujo, de alguna forma en que ellos entiendan, pero sin que haya la interferencia porque después, siento que van a tender a traducir a todo, entonces eso interfiere en, en la producción oral, que realmente, mmm, siento que, con esa interferencia, muchas veces no corresponde, la estructura o la palabra, no corresponde al idioma, en inglés por ejemplo no corresponde y se traban y ya <b>no pueden expresar lo que quieren expresar por estar pensando en español.</b>	INTERFERENCIA
D4	EN CONTRA	bueno, el que se use español en las clases de inglés yo creo que de alguna manera va, eh, <b>afecta en cuanto a, la fluidez</b> que pueda el alumno tener tanto para la comprensión, como para la expresión, ya que el usar la lengua materna pues le está ayudando a , <b>de alguna manera está traduciendo ¿no?</b> Entonces, creo que, más que nada, eso es lo que va a afectar la, la fluidez, la, la rapidez en, en cuanto a una respuesta que pueda llegar a producir.	INTERFERENCIA FLUIDEZ
D5	A FAVOR	<b>no creo que tenga consecuencias de, negativas.</b> Eh, no se debe utilizar la lengua con, en un, en forma diaria, pero si <b>para aclarar algunas dudas,</b> o cuando los alumnos tienen problemas con vocabulario, a veces <b>es más difícil y es más confuso, tratarles de explicar una palabra en el mismo idioma objeto de estudio, que darles la traducción.</b> Eh, lo he intentado, <b>he explicado palabras difíciles de entender para los muchachos y al final les pregunto que cuál es la pregunta, la palabra en español, y todo mundo sale con palabras diferentes,</b> entonces creo que <b>ahorra tiempo,</b> y este, <b>no creo que sean afectados los alumnos en forma negativa.</b> Las explicaciones y las palabras o vocabulario nuevo pueden ser explicados en español, pero no siempre.	AHORRA TIEMPO VOCABULARIO Y OTRAS DUDAS
D6	EN CONTRA	<b>yo no estoy de acuerdo que se use el español en ningún nivel,</b> yo los últimos pero tampoco creo que sea adecuado utilizarlo al principio porque el alumno se atiene, el alumno va a esperar a que le explique en español, y no va a hacer ese esfuerzo de, “déjame buscar	FALTA DE INTERES Y DE ESFUERZO

Actitudes de profesores de inglés sobre el uso de L1 en clases de L2

		cómo se dice”, o sea para eso ellos ahora pueden tener tecnología, que es su celular, o pueden tener un diccionario inglés-inglés o ni modo, pueden tener un diccionario inglés-español. Pero que al momento de, de utilizarlo en salón sea en inglés. Porque de otra manera él no, no te va a poner atención, si tú le explicas algo en inglés y sabe que al final lo vas a decir en español. <b>Él no te va, no te va a poner atención, y no se va a esforzar él en utilizar el inglés.</b>	
D7	A FAVOR	yo creo que no se, no se, <b>no afecta</b> , siempre y cuando solo, solo se use <b>para hacer aclaraciones, para confirmar o para, he, aclarar alguna confusión</b> , porque es preferible que el alumno, eh, oiga una <b>explicación rápida</b> en, en español, a que se quede con una confusión, y nunca sepa ni cómo, ni cuándo, ni para qué. Eh, <b>cuando sean cuestiones muy complejas</b> , creo que es, es oportuno y no, no afecta a los alumnos, al contrario.	AHORRA TIEMPO DUDAS CUESTIONES COMPLEEJAS
D8	EN CONTRA	<b>Bueno</b> yo por lo general, no, <b>no comparto la idea de utilizar la lengua materna</b> , este dentro de mi experiencia, cuando he tenido los niveles básicos, al principio, digo, cuando empecé hace muchos años, si tendía a utilizar la lengua materna, dentro de lo que eran las primeras dos semanas, pero, trataba de, ¡vaya de mezclar! ¿verdad? por lo regular todo era en inglés, excepto a lo mejor, cuando yo veía como que la carita de <i>what?</i> entonces era cuando yo ya ahí metía alguna que otra palabra en español, pero en sí, no, no me agrada la idea de utilizar el español, y, y ahora, pues mucho menos, creo que ya con la experiencia, vas desarrollando como que, técnicas, este, habilidades que hace, que te hacen transmitir instrucciones, o el conocimiento, de una manera más sencilla para que ellos lo puedan este, asimilar, y en el caso de la, por ejemplo de las instrucciones, pues también utilizo mucho lo que es, este, la mímica, entonces si yo veo que ellos a lo mejor no lo entienden, pues entonces ya lo empiezo como que a hacer yo, para que ellos lo puedan entender, pero no, no me agrada la idea de usar el español, y, bueno ya en los niveles altos, como ahorita que es lo que estoy enseñando, este, definitivamente está prohibido. <b>Creo</b> yo que a lo mejor en lugar de beneficiarlos los perjudica, este, el utilizar la palabra, digo, la lengua materna, porque, entonces <b>el alumno, lo único que hace es, este, hacer por ejemplo la traducción directa</b> , entonces, el, el hecho de desarrollar un pensamiento, de empezar a hacer un poquito más así como que, analíticos y, buscar, no realmente la traducción porque en, ahorita por ejemplo en los niveles altos nos encontramos con	FALTA DE ESFUERZO DE TRADUCCIONES

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

		<p>muchos conceptos , mucho vocabulario, eh, a lo mejor hasta estructuras, que nosotros no tenemos, entonces, si ellos los quieren traducir, lo que pasa es que ellos, en lugar de, de beneficiarse se perjudican porque lo traducen con algo que no tenemos en el español, entonces hasta, a veces, ciertas veces, lo que hacen es que los usan mal, ¿Por qué?, porque lo tradujeron, o sea, a lo que es el español, cuando es una, por ejemplo, una estructura o una, un tiempo que no existe, que no tenemos en español, o simplemente una frase, ¿verdad? entonces yo lo que hago es no, no permito que usen el español, porque creo yo que en los niveles altos les afecta muchísimo más que en los niveles básicos.</p>	
--	--	---	--



## 4.2.3

# EL USO DE VIDEOS EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE LITERATURA EN INGLÉS

Alhelí Morín Lam

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

En los últimos años se ha observado entre los maestros de ciencias del lenguaje el escaso aprecio por el aporte que el estudio de textos literarios representa en la formación de los futuros traductores y maestros de segundas lenguas. Esto se percibe como una extensión de la limitada experiencia lectora de muchos profesionistas actualmente, y de la población en general. Por lo anterior, se considera pertinente buscar medios que despierten el interés de los estudiantes por los textos literarios estudiados. Uno de estos medios es el video. Plataformas en línea como YouTube ofrecen diversos tipos de materiales, tales como documentales, apoyos didácticos, así como dramatizaciones de cuentos y poemas, entre otros. En particular, los materiales que abordan temas históricos apoyan en la comprensión del contexto sociohistórico de los textos leídos.

Enseñar literatura a estudiantes de una lengua extranjera presenta retos sustanciales. Por un lado, se requiere apoyar a los alumnos para continuar en el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua estudiada, más allá de los niveles intermedios a los que suelen llegar los cursos de inglés básico. Esto involucra, entre otras cosas, ofrecer input lingüístico y oportunidades para interactuar con él. La habilidad lectora, en particular, suele recibir escasa atención

en los cursos de inglés básico, lo cual dificulta la transición al estudio de literatura en inglés. Sobre este punto, los alumnos con frecuencia comentan que les resulta más difícil comprender un texto narrativo que un libro de su especialidad en inglés.

Las dificultades para motivar a alumnos y colegas en la lectura de literatura parecen ser comunes en la actualidad. Mauricio Ostria González (2000) plantea que la crisis del libro y la lectura y, por ende, de la práctica literaria, en realidad se origina en la crisis de ciertas formas tradicionales de entender y fomentar la lectura de textos literarios y, no necesariamente, de una crisis de la lectura en general. En este contexto que se vive actualmente, el libro deja de ser el centro del conocimiento. Por ende, se deben usar estrategias tendientes al aprovechamiento de otras fuentes multimediales con las que el libro compite.

De modo similar a lo planteado por Ostria González (2000), Alan Purves (1997) nos recuerda que los maestros de literatura debemos partir de las tres preguntas básicas que el estudio de la literatura busca contestar: 1) ¿Cómo puede entenderse la obra desde la perspectiva del lugar y tiempo en que fue escrita?, 2) ¿Cómo podemos comprenderla desde nuestra perspectiva temporal? y 3) ¿Cuáles son las implicaciones de la obra? La tercera pregunta nos lleva a reflexionar más allá de la obra, para identificar temas más grandes que vienen a la mente después de leerla. Por ejemplo, la obra puede sugerir otras formas de expresión, tales como videos, poemas, animaciones o lecturas dramáticas. La obra en cuestión puede asimismo llevar al análisis de otras obras, o películas, o los mismos temas o problemas pueden ser estudiados desde otras disciplinas o materias. El resultado de estas extensiones es que la literatura se mantiene viva en las mentes de los alumnos.

Purves (1997) deja claro que la literatura en el mundo actual no está confinada a palabras en unas páginas. La literatura impresa en libros no debe verse como una experiencia separada de la literatura que se presenta en la pantalla, en audio o

video, o en alguna versión de hipermedia. El aprendizaje en los cursos de literatura debe ir más lejos que leer y escribir, para incluir el uso de diversos medios que permitan a los alumnos expresarse con más independencia.

De modo similar a lo planteado por Purves (1997), Milner, Milner, y Mitchell (2011) consideran que los maestros deben reconocer las diversas maneras en que los alumnos reciben y procesan sus mundos, a través de múltiples modos verbales, visuales, musicales y digitales. El cine puede facilitar el aprendizaje a través de tales medios. Asimismo, Sewell y Denton (2011) plantean que, en vista de que la construcción del conocimiento se ha alejado del texto impreso estático, para acercarse a medios más dinámicos, con elementos visuales y auditivos, sería beneficioso que tanto maestros como alumnos incorporaran estas habilidades extraescolares para ayudar a acceder al contenido de los cursos.

### **Objetivo**

El propósito del estudio que se reporta fue conocer más acerca del uso de videos por los participantes como apoyo para comprender mejor los textos asignados. Al mismo tiempo, y en vista de que se trata de un estudio de investigación-acción, también se buscó que por medio de este ejercicio (completar el cuestionario) los participantes reflexionaran sobre el valor de tales recursos en su aprendizaje.

### **Metodología**

En el estudio de investigación-acción que se reporta, se invitó a los alumnos inscritos en los cursos de literatura en inglés impartidos por la investigadora durante el semestre de otoño de 2018 a que completaran un formato-cuestionario, en el que debían incluir información sobre los videos que habían visto, ya sea en clase o por su cuenta, y que les habían parecido útiles para ayudarlos a comprender los textos asignados. Se pidió a los participantes que proporcionaran información específica sobre lo que consideraban haber aprendido de cada uno de los videos

vistos. Se les pidió que, de preferencia, comentaran un mínimo de cinco videos. Sin embargo, algunos incluyeron un número menor, mientras que otros contestaron con respuestas vagas e inespecíficas. Estos últimos fueron desechados, por considerarse que no aportaron información útil al estudio. Finalmente, se analizaron las respuestas dadas por los participantes.

### **Antecedentes**

Diversos autores han abordado el tema del uso de video en la enseñanza de literatura en lenguas extranjeras, y otros han propuesto algunos enfoques didácticos para este fin. En esta sección se discuten algunas de tales propuestas.

#### **El video y la enseñanza de literatura francesa**

Lourdes Terrón Barbosa (2016) considera que la didáctica a través de las artes visuales involucra prácticas formativas e investigadoras que se ubican en una oposición dialéctica entre producción y análisis. Debido a los escasos materiales audiovisuales existentes en el mercado, Terrón Barbosa se dio a la tarea de crear algunos de esos materiales para adaptarlos mejor a las necesidades de los alumnos y alcanzar, a través de ellos, los siguientes objetivos: desarrollar al máximo, mediante la utilización del video, la autonomía del alumno en cuanto a su propio progreso, de forma que pueda controlar las producciones lingüísticas con mayor rigor, afianzando la lengua extranjera y convirtiéndola en un instrumento personalizado de comunicación. Lograr su autonomía en lo que se refiere a la capacidad de comprensión.

#### **Literatura y cine en la enseñanza secundaria: Una propuesta para el aula de inglés**

La propuesta de Nailya Garipova (2013-2014) muestra las ventajas de enseñar la literatura en la clase de inglés desde una perspectiva teórica y práctica,

complementando la lectura de un texto literario con la correspondiente adaptación cinematográfica. Garipova considera al cine como uno de los mejores aliados de los profesores de lengua, cultura y literatura. Las ventajas de esta propuesta didáctica son: el factor motivador, la enseñanza -aprendizaje de la literatura, el trabajo de grupo y la cooperación, el estímulo de la competencia analítica de obras literarias y fílmicas y el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos.

Garipova (2013-2014) plantea que con la llegada de las nuevas tecnologías y de los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, la literatura, que se consideraba un recurso indispensable con el método de gramática-traducción, se rechazó con el enfoque audio-lingual. Con la llegada del enfoque comunicativo, el papel de la literatura en el aula quedó en suspenso, aunque más tarde, en la década de los ochenta, la literatura volvió a las aulas de la lengua extranjera. Como comenta Fernández Fernández (2008), durante las últimas décadas, los investigadores han estado buscando un lugar para la literatura en las aulas de inglés como lengua extranjera y, sin embargo, se duda de que lo hayan encontrado. A este respecto, Paran (2000) señala que aún no se ha encontrado claramente el papel que debe ocupar la literatura en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Se pueden distinguir varias razones que alimentan este fracaso didáctico de la literatura en el aula de inglés. Por ejemplo, Hirvela (1989), Paran (1998, 2000) o Mrozowska (2000), apuntan a los docentes como los responsables de esta situación, ya sea por el desconocimiento de la metodología adecuada, por su miedo al texto literario o por su escaso hábito lector.

### **Ventajas del uso de la literatura en el aula de inglés**

La mayoría de los estudios sobre el uso de la literatura en el aula de inglés describen las ventajas desde cuatro perspectivas diferentes: lingüística, literaria, cultural y de desarrollo personal (Garipova, 2013-2014).

- 1) **Perspectiva lingüística:** la literatura en el aula de inglés favorece el contacto del alumnado con el lenguaje auténtico, que refleja diferentes registros y estilos. Debido a su lenguaje figurativo, la literatura mejora la destreza de comprensión lectora, ampliando la conciencia lingüística del alumnado.
- 2) La literatura mejora la producción escrita de los alumnos, ya que sirve de modelo de creación literaria.
- 3) **Beneficios literarios.** El uso de la literatura pone en juego numerosas destrezas interpretativas que sirven a los discentes para poder realizar futuras lecturas con mayores y mejores herramientas de juicio.
- 4) **Beneficios culturales.** Los textos literarios presentan la cultura de otra sociedad.

La literatura es el mejor camino hacia las locuciones y las historias de una cultura por la simple razón de que la literatura es el mejor producto de una lengua. Entender una cultura con sus mejores productos es la clave para la conversación entre los miembros de dicha cultura. Por esa razón, aunque las lecturas graduadas tan comúnmente usadas en los cursos de lenguas extranjeras como recurso didáctico retienen el argumento principal del texto original, otras muchas cosas se pierden.

Davies (2003) opina que estudiar literatura a través del cine puede ser divertido, pues nos sirve de catalizador para discusiones en clase, permite una comprensión más profunda de la relación entre texto escrito y video, y produce satisfacción y gozo. Además, la complementación de la lectura con una película favorece el desarrollo de las competencias básicas del alumnado, como la competencia en la comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital, la competencia artística y cultural, y la

competencia de autonomía e iniciativa personal. La aportación de la lengua extranjera al desarrollo de la competencia en la comunicación lingüística es primordial en el discurso oral, pues sirve para adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar.

El uso de la literatura y el cine favorece también la competencia para aprender a aprender, ya que facilita la capacidad del alumnado para interpretar y representar la realidad, para formular hipótesis y opiniones, y para expresar y analizar emociones. En cuanto a la competencia social y ciudadana, se favorece el interés y la comunicación con hablantes de inglés a través de los textos literarios. La propuesta de Garipova (2013-2014) fomenta el trabajo en grupo y en parejas, pues, a través de estas interacciones los alumnos aprenden a participar, a expresar ideas propias, y a escuchar las de otros. También desarrolla la habilidad del alumnado para construir debates, negociar significados y tomar decisiones.

### **El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la enseñanza de literatura en lenguas extranjeras**

El uso de las nuevas tecnologías- ordenador, internet, video, proyecciones, entre otros- contribuye directamente al desarrollo de la competencia del tratamiento de la información y la competencia digital. Asimismo, al acercar a los alumnos a las manifestaciones culturales propias de los países de habla inglesa -a través de los textos literarios y las películas- se desarrolla la competencia artística y cultural.

La propuesta de Garipova (2013-2014) favorece el desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, ya que fomenta el trabajo cooperativo en el aula, el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación. Esta propuesta surgió como un intento de adaptar la enseñanza de la literatura a los alumnos de hoy. Como señala Davies (2003), los adolescentes responden más eficazmente a representaciones visuales dinámicas que a

materiales estáticos o materiales auditivos; pues, como sabemos, hoy se ve más que se lee. Por otro lado, hay que considerar la madurez crítica del alumnado.

Davies (2003) considera que las nuevas tecnologías a las que hoy tenemos acceso pueden servirnos para motivar a los alumnos y mejorar la competencia lingüística, especialmente mejorando la comprensión y la expresión oral y escrita. La utilización de medios audiovisuales hace que el alumno comprenda mejor la lengua porque dispone de más vías de percepción (visual y auditiva de forma conjunta). De acuerdo con Martínez (2011), las TIC ofrecen nuevas oportunidades para introducir el texto literario en el aula, ya que podemos emplear el potencial de múltiples soportes, como procesadores de texto, cuentos multimedia, video cuentos, lecturas *online*, *podcast*, etc. Herramientas que además resultan muy atractivas para los alumnos. Para Martínez, las TIC generan en el alumno una experiencia motivadora y le animan a la lectura, con todas las ventajas para la mejora de la competencia lingüística que de esta se derivan. Hoy en día, una de las herramientas más presentes en las aulas es la pizarra digital, superficie sobre la que es posible proyectar y reproducir información, en la que podemos proyectar cuentos a una gran dimensión y realizar actividades o juegos interactivos, proyectar presentaciones, canciones de karaoke, etc.

### **Literatura y TIC o cómo traspasar las fronteras del libro**

De modo similar a las propuestas arriba descritas, Cardoso y Bernardes (2018) afirman que, desde el punto de vista pedagógico, la incorporación de las TIC a la tarea áulica promueve la experimentación, permite a los estudiantes expresarse a través de una gama de medios y formatos de comunicación, y pone en juego la transposición y estimula la reescritura con otras técnicas. Asimismo, se tiene en cuenta el potencial de los materiales semióticos, es decir, leer y escribir con múltiples sistemas: palabras, audio, imagen y color que brindan variadas

posibilidades de narrar, describir, explicar y argumentar a partir de una participación del lector con sus propios recorridos literarios.

### **La Enseñanza del inglés a través de la literatura**

Madrigal Játiva (2014) concibe las TIC como instrumentos psicológicos, es decir, una herramienta para pensar, sentir y actuar solo y con otros por las posibilidades que ofrecen para buscar, procesar, transmitir y compartir información. La socialización de las producciones artísticas construye una identidad intelectual y académica y optimiza la evaluación. Finalmente, Madrigal Játiva (2014) considera que la tecnología por sí misma no produce aprendizaje de forma espontánea, pues su solo uso no produce efectos mágicos, sino que depende de los métodos didácticos y de las actividades que realicen los estudiantes. El reto, entonces, consiste en desarrollar dinámicas interactivas que induzcan a la producción de conocimiento en colaboración. A este respecto, Bachrach (2012) afirma que incorporar las TIC crea un espacio para que los estudiantes experimenten, creen y recreen producciones creativas y originales. Bachrach considera que, para ser creativos, debemos generar variaciones a través de la combinación y la mezcla de conceptos diferentes que cambien estos patrones de pensamiento y nos provean de una variedad de alternativas nuevas.

### **Resultados**

Un total de 60 alumnos contestaron el cuestionario que se les entregó, por lo cual la participación fue de aproximadamente un 50%. Los participantes estaban inscritos en uno de tres cursos de literatura en inglés: Introducción a los Géneros Literarios, Literatura Contemporánea, o Literatura del Romanticismo. Por esta razón, sus comentarios se refirieron a textos muy diversos.

En esta sección se presentan y discuten los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios contestados por los 60 alumnos participantes. Este análisis se

divide en dos partes. La primera revisa los diferentes tipos de materiales en video reportados por los alumnos, mientras que en la segunda se analizan los aprendizajes identificados.

Tabla 1.

*Tipos de Video Usados por los Estudiantes*

Tipo de Video	Número de Menciones
Películas cortas	81
Comentarios analíticos	25
Discurso en vivo	22
Curso (conferencia) breve	22
Documental	21
Película en animación	18
Documental didáctico	17
Presentación no profesional	14
Audiolibro	14
Biografía	13
Cuentos para aprender inglés (animación)	10
Película completa	10
Dramatización no-profesional	10
Representación animada de poema	9
Escena de película (movie clip)	7
Resumen con animación	6
Documental histórico	6
Tráiler de película	5
Consejos prácticos	5
Reporte reseña de libro	5
Testimonio, entrevista	4
Demostración practica	4
Canción	1
Cuento narrado	1

Como se aprecia en la Tabla 1, las películas cortas fueron por mucho el recurso en video preferido por los estudiantes. Estos, aparentemente, prefieren que les muestren a que les expliquen, por lo que visualizar las acciones descritas en los textos pareció apoyar su comprensión. Las películas completas no resultan ser un recurso práctico en el salón de clase, por falta de tiempo. Sin embargo, los alumnos disfrutaron ver la serie de *movie clips* de la película *Sense and Sensibility*, sobre la cual sólo se leyó una escena. Estos *movie clips* proporcionaron el contexto necesario para apreciar mejor la breve escena que se requería analizar.

Tabla 2.

*Aprendizajes Reportados por los Participantes*

Tipo de Aprendizaje	No. De Menciones
Comprensión general	62
Contexto socio histórico	36
Autor	20
Tema/ Interpretación	20
Comprensión auditiva	12
Contexto literario	10
Vocabulario	9
Personajes	8
Motivación	8
Conocimiento general	7
Pronunciación	6

A continuación, se indican algunos ejemplos de los aprendizajes reportados por los alumnos, para cada categoría:

**Comprensión general**

Las respuestas más frecuentes de los participantes a la pregunta sobre qué aprendieron del video, se refirieron a diversos aspectos de su comprensión general,

y al efecto facilitador que tuvo el material. Las siguientes son algunos ejemplos de las respuestas obtenidas:

- Pude comprender mejor el final del relato.
- Los videos ayudan a visualizar las situaciones.
- Se pudo plasmar visualmente y de una manera más concreta el relato.
- Se cuenta la historia con ayuda de dibujos.
- Me ayudó a comprender mejor la historia en un contexto más actual y juvenil.
- El video da vida a los personajes.
- Comprender mejor el *background* de los poemas para darles un significado más profundo.

### **Contexto sociohistórico**

Los alumnos participantes fueron capaces de valorar la necesidad de conocer sobre el contexto sociohistórico de los textos leídos. Aún en los textos de ficción, la realidad social es un elemento presente. Algunos ejemplos de tales respuestas fueron los siguientes:

- Aprendí cómo la bomba atómica afectó las vidas de quienes sobrevivieron al ataque de Hiroshima.
- Aprendí sobre la hambruna en Irlanda y sus causas (decisiones políticas).
- Conocer la Nueva York de los años 40s.
- La Guerra y la Paz como crítica social y representación de la realidad de la época.
- Aprendí que los soldados también son víctimas en la guerra.

## **Autor**

Los alumnos fueron conscientes de la relevancia de conocer acerca del autor de los textos leídos, sus circunstancias, sus motivaciones, y la forma en que su obra incidió o fue recibida por sus lectores en la época en que fue publicada y a través del tiempo.

- Pude entender por qué la autora no se sentía cómoda en su entorno social, para comprender sus motivos.
- Conocer acerca de los valores de la autora y sus luchas en el feminismo.
- Conocer acerca de la influencia de su obra en la sociedad de su tiempo.

## **Tema/Interpretación**

Un número importante de alumnos respondió a la pregunta sobre qué aprendieron del video refiriéndose a lo que consideraron eran los temas, lecciones o mensajes principales que les dejó la lectura del texto y la vista del video. Los siguientes fueron algunos ejemplos de lo anterior:

- Aprendí que las máquinas no siempre remplazan al ser humano.
- El cuento habla sobre el amor familiar.
- Aprendí que un saludo no significa amistad.
- Dificultades de la vida en el campo.
- Importancia de las raíces culturales, nostalgia por lo pasado.
- No hay que prejuzgar a las personas, siempre dar oportunidad a quien lo merezca. El oficio no te define como persona.
- La belleza y la riqueza no dan la felicidad.
- Actuar impulsivamente causa problemas.
- Cuando perdemos algo, o a alguien, no es para siempre. Si plantamos la semilla y la cuidamos, crecerá.

- Aprendí lo que el arte representa para algunos: un medio para expresar emociones.
- Con perseverancia, se puede lograr lo que uno se proponga.
- No todo lo que se refleja en el espejo es lo que parece. Las personas que te rodean pueden tener intenciones inconfesables.
- Lo que representa el *witchcraft* en la cultura africana.
- Aprendí hasta dónde puede llegar la mente humana cuando crea algo, y la capacidad que tiene la inteligencia, y su impacto.
- El final del relato se presta a diferentes interpretaciones.
- Si observas cuidadosamente tu entorno, encontrarás las respuestas que buscas.
- El amor es la respuesta; la violencia no.
- Es importante atreverse a hacer ciertas cosas, pues eso puede dar paso a más oportunidades.

### **Comprensión auditiva**

No fueron muchos los alumnos que reportaron beneficiarse de los materiales en su aspecto auditivo. La mayoría mencionó que lo visual les fue más útil. Hay que tener en cuenta que apreciar un material auditivo, tal como un audiolibro, requiere un dominio de la lengua avanzado. Al no tenerlo, no se logra comprender el material. Incluso, una alumna participante comentó que algunas palabras nuevas sólo pudo aprenderlas leyendo el texto escrito. Los siguientes son ejemplos de respuestas dadas por los alumnos:

- Prefiero escuchar a leer.
- Escuchar poemas con la entonación, ritmo, modulación, pausas, ayuda a captar mejor el tono de las palabras.

## **Contexto literario**

Algunos alumnos se refirieron a los textos leídos en relación con otros textos, y como parte de corrientes literarias y otros movimientos culturales. A continuación, se ofrecen ejemplos de ello:

- Relación entre el mito de Prometeo y la historia de Frankenstein.
- Relación entre dos cuentos o poemas.
- Conocer sobre movimientos literarios a los que pertenece la obra.
- Conocer la novela en general, ya que sólo se leyó la introducción.
- Aprendí el concepto *internal characterization*.
- Impacto social del discurso.
- Aprendí sobre Harlem Reinassance.

## **Vocabulario**

El poema *Birches*, de Robert Frost, evocó comentarios sobre el hecho de que los alumnos no sólo desconocían el significado denotativo de la palabra *birch*, como un tipo de árbol, sino que, asimismo, desconocían la connotación lúdica que asocia a este tipo de árbol con juegos infantiles en la región norte de los Estados Unidos, en donde son comunes los abedules. Por ejemplo, los alumnos reportaron los siguientes aprendizajes:

- Aprendí sobre el juego de *birch swinging*.
- Hay palabras que se aprenden del texto escrito, y no del video: *scruple*, *amiable*.

## **Personajes**

Los comentarios de los alumnos revelaron cómo viendo los videos, pudieron comprender mejor la personalidad y motivaciones de diversos personajes, y conectarse con ellos (empatía). Ejemplos de respuestas:

- Viendo el video pude comprender la actitud de Miriam hacia Max, y lo que Sobel quería.
- Contrastar la personalidad de las dos hermanas.
- La madre como personaje dinámico que cambia su actitud durante el relato.
- Mujer fuerte, perseverante, vence muchos obstáculos.

### **Motivación**

Los alumnos reportaron que ver videos sobre los textos leídos fue una actividad motivante, pues esto les transmitía mejor las emociones del texto. En el caso particular de videos hechos por personas jóvenes (estudiantes, etc.), algunos alumnos comentaron que esta cercanía generacional les hacía sentir el material como más actualizado, analizado desde una perspectiva más actual. Los siguientes son algunas de las respuestas dadas por los alumnos:

- Ver el tráiler de la película me motivó a leer el relato.
- Es más entretenido ver videos de personas jóvenes, porque ves puntos de vista más modernos.
- Más divertido ver que leer.
- Ver las actuaciones favorece la empatía con los personajes.
- El video refleja mejor los sentimientos y permite empatizar.
- Más emocionante el video.

### **Conocimiento General**

Algunos alumnos se refirieron a sus aprendizajes sobre temas generales tan disímiles como la vida de los insectos, las consecuencias de la bomba atómica en Hiroshima, o el desorden psicológico conocido como *maladaptive daydreaming*. Considero que el recurso del video facilitó la introducción de temas nuevos, y

motivó a los alumnos a conocer más sobre ellos. Por ejemplo, los alumnos reportaron los siguientes aprendizajes:

- Los insectos son importantes para el medio ambiente.
- Cómo entrenan a los insectos con fines diversos.
- Aprendí sobre *maladaptive daydreaming* como trastorno de personalidad.
- Especies de insectos y sus peculiaridades, que me hacen sentir empatía hacia ellos.

### **Pronunciación**

Algunos alumnos mencionaron que ver videos les ayudó a aprender la correcta pronunciación de palabras nuevas. El hecho de que hayan sido pocos los comentarios en este sentido, posiblemente se deba a que había muchos más estímulos a los cuales atender durante la proyección de un video (imágenes, contenidos, ideas); lo cual limitaba la posibilidad de centrarse en tales detalles.

### **Conclusiones**

El tipo de video mencionado más frecuentemente por los participantes fueron las películas cortas, seguidas por comentarios analíticos, discurso en vivo, curso breve y documental. Sin embargo, los participantes reportaron haber recurrido a una variedad de materiales, lo cual probablemente refleja la diversidad en sus capacidades para beneficiarse de los materiales disponibles. Mientras que unos fueron valiosos para los estudiantes más avanzados, los menos avanzados probablemente prefirieron materiales más básicos en contenido.

Respecto a los tipos de aprendizaje reportados, los alumnos más frecuentemente mencionaron que les ayudaron en su comprensión general, contexto sociohistórico, conocimiento del autor, y tema o interpretación. En este caso

también es posible que los alumnos varíen en sus capacidades para beneficiarse de los materiales disponibles, así como su motivación o preferencia personal.

Con base en los datos presentados en el estudio, puede concluirse que los videos que los participantes consideraron valiosos les ayudaron a facilitar la transición hacia el estudio de literatura en inglés. Asimismo, muchos de los videos reportados ayudaron en la comprensión y apreciación de los textos, al resaltar las acciones y emociones transmitidas por los textos.

Los resultados del estudio, de modo similar a las propuestas descritas en la sección de antecedentes, apoyan claramente la idea de usar diversos tipos de materiales de video, audiovisuales y otras Tecnologías de la Información, con el fin de responder a los retos del mundo actual en términos de literacidad. Los estudiantes actualmente viven en un mundo multimedia, que les ofrece constantemente opciones de recursos visuales y auditivos, que no deben ser ignorados en los cursos de literatura en lenguas extranjeras, e incluso en los de lenguas extranjeras en general. La lectura es una habilidad imprescindible en la formación integral de los ciudadanos del mundo actual, y se debe abordar como meta altamente prioritaria. La habilidad para apreciar textos literarios debe ser promovida por todos los medios y recursos tecnológicos disponibles en el mundo actual. La sensibilidad a esta manifestación artística ayuda a formar mejores personas, y los maestros de lenguas extranjeras pueden jugar un papel fundamental en esta tarea. Por ende, debe apoyarse su enseñanza.

## **Bibliografía**

Bachrach, E. (2012). *Ágilmente*. Buenos Aires: Sudamericana.

Cardoso, S. y Bernardes, S. (2018). Literatura y TIC o cómo traspasar las fronteras del libro. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Universidad de Palermo: Publicaciones DC.

- Davies, R. (2003). Teaching Literature with Film. (08.02.2013): <http://goo.gl/h0xzOJ>
- Fernández Fernández, R. (2008). *El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Universidad de Alicante: Abecedario.
- Garipova, N. (2013-2014). Literatura y cine en la enseñanza secundaria: Una propuesta para el aula de inglés. CAUCE. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 36-37, 83-94.
- Hirvela, A. (1989). Five Bad Reasons Why Language Teachers Avoid Literature. *British Journal of Language Teaching*, 7/3, 127-132.
- Madrigal-Játiva, J.L. (2014). La enseñanza del inglés a través de la literatura. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2572>. Recuperado el 10/01/2020.
- Martinez Ezquerro, A. (2011). Integración de Competencias Curriculares en Lengua Castellana y Literatura. *Lenguaje y textos*, ISSN 1133-4770, N° 33, 2011, págs. 73- 82
- Milner, J.O., Milner, L.F. y Mitchell, J.F. (2011). *Bridging English* (5ª ed.). Boston, MA: Pearson.
- Mrozowska, H. (2000), Literature in the Language Classroom: Celebration-Exploration- Participation. *IATEFL Issues* 154, 4-7.
- Ostria González, M. (2000). La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren. <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/9114/9110>. Recuperado el 10/01/2020.
- Paran, A. (2000). Survey Review: Recent Books on the Teaching of Literature, *ELT Journal*, 54/1, 75-88.

*El uso de videos en el aprendizaje de los estudiantes de literatura en inglés*

Paran, A. (1998). Helping Learners to Create and Own Literary Meaning in the ELT Classroom. *Ideas: The APIGA Magazine*, 1, 6-9.

Purves, A.C. (1997). Literature and Integration: Professional Commentary. En *Literature and Integrated Studies: Annotated Teacher's Edition*. Glenview, Ill.: Scott Foresman & Co., 20-21.

Sewell, W.C., y Denton, S. (2011). Multimodal literacies in the secondary English classroom. *English Journal*, 100(5), 61-65.

Terrón Barbosa, L. (2016). El video y sus recursos de explotación didáctica en la enseñanza de la lengua y la literatura francesas en la universidad. En A. Diez Mediavilla et al. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp.216- 226). Alicante, España: Universidad de Alicante.

## **4.2.4**

# **CÓMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EMPRESARIAL**

Alberto Mata Torres y Ruth C. Betancourt González

*Facultad de Filosofía y Letras,*

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

El presente trabajo surge como resultado de la experiencia obtenida en distintos sectores de enseñanza, tanto en el sector público mexicano, así como privado al enseñar español a norteamericanos de distintas edades en los Estados Unidos y, por último, dar clases de inglés de negocios en distintas empresas en Monterrey. Durante este tiempo, se ha observado la transición desde metodologías tradicionales que se enfocan más en el papel del maestro como fuente única de conocimiento, hacia metodologías más innovadoras y enfocadas en el alumno y el aprendizaje autónomo.

En las clases se ha encontrado una situación recurrente, los estudiantes quieren mejorar su nivel de inglés; sin embargo, han demostrado dificultades al momento de realizar actividades de lectura con textos en inglés empresarial debido a que no realizan esta actividad habitualmente según lo reportan los mismos estudiantes. Este hecho podría ser vinculado a la falta de una práctica de lectura en su lengua materna. Wallace (2003) apoya esta hipótesis al afirmar que, si no existe una

práctica de lectura en la lengua materna, probablemente tampoco la hay en una segunda lengua o lengua extranjera.

Debido a lo mencionado, este proyecto se enfoca en utilizar un enfoque de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera que promueva la interacción y comprensión de la lectura para mejorar el nivel del idioma en un contexto empresarial.

Asimismo, se pretende responder a las necesidades específicas de los profesores que participan en el proceso de la enseñanza en grupos empresariales y los desafíos de promover un hábito de lectura por medio de un método comunicativo.

La investigación aborda una intervención pedagógica con el uso de ciclos de tareas para incrementar la comprensión lectora en un grupo de alumnos de inglés empresarial.

En este proyecto de investigación-acción se integra la competencia lectora con el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), el cual resulta indispensable en el campo de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, debido a que ha constituido un paso importante en el reconocimiento del estudiante como actor principal de su propio aprendizaje. Como afirman Willis & Willis (2007), el ABT ofrece una alternativa para los maestros de idiomas quienes reconocen la comunicación como el objetivo principal de sus estudiantes.

El tipo de estudio es de investigación-acción, donde se aplica una propuesta didáctica según el modelo de ciclos de Lewin por su apropiada aplicación para resolver la problemática que, en este caso, está relacionada con el mejoramiento de la comprensión lectora de inglés empresarial.

Los resultados de esta investigación demostraron las ventajas de la aplicación de ABT para mejorar la comprensión lectora del inglés empresarial.

## **Planteamiento del Problema**

Durante la experiencia adquirida a través de la enseñanza de inglés empresarial en diferentes empresas de Monterrey, Nuevo León, se ha constatado que los estudiantes están expuestos a situaciones reales del uso del idioma inglés donde requieren leer programas empresariales sobre recursos humanos, temas organizacionales y de tendencias del mercado; asistir a conferencias locales o extranjeras en inglés, y tener reuniones con gente anglosajona. Una de las problemáticas que han enfrentado es su falta de comprensión de temas tan específicos debido a que no están familiarizados con la terminología del inglés en estas áreas. Una de las razones es que la lectura (en español e inglés) no es una habilidad que practiquen habitualmente en sus actividades diarias. Sin embargo, como lo señala Chiang (citado en Bahman & Farvardin, 2017), la lectura es una habilidad indispensable para los estudiantes de una lengua extranjera. Según Sandoval & Perales (2012), los alumnos de una lengua extranjera necesitan leer textos en inglés por necesidades profesionales o académicas. Sin embargo, se ha encontrado a través de la experiencia en la enseñanza de inglés empresarial a jóvenes adultos quienes, en un porcentaje significativo no tienen costumbre de leer textos o artículos empresariales en inglés, y al parecer no leen de forma habitual ni en español (INEGI, 2015), lo cual es muy necesario para el tipo de situaciones comunicativas en inglés con las que se enfrentan diariamente.

Con el objetivo de alcanzar un mejor desempeño de la lectura es necesario determinar un método que resulte atractivo para los alumnos, y por ende, sea efectivo para desarrollar actividades de lectura dentro de un contexto empresarial. Por esta razón se decidió aplicar el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas y constatar su efectividad a través del análisis de los resultados obtenidos e identificar los retos que se pudieran presentar al momento de aplicar este enfoque y encontrar soluciones para mejorar la comprensión lectora de los aprendices.

### **Objetivos del estudio**

Con la aplicación de este estudio de investigación-acción se pretende:

Determinar la eficacia del Aprendizaje Basado en Tareas en la enseñanza del inglés empresarial a través de la implementación de este método en el desarrollo de la comprensión lectora.

Asimismo, se buscó alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el grado de dificultad que demuestran los alumnos del inglés empresarial a nivel lexical al realizar la comprensión lectora.
2. Diseñar una serie de actividades que ayuden a mejorar la comprensión lectora.

La relevancia de conocer sobre la comprensión lectora resulta indispensable en distintas competencias. García-Llamas y Quintanal (2014, citado en Herrada-Valverde & Herrada, 2017) señalan que la mejora en la habilidad de lectura también incrementa las competencias básicas; sin embargo, se ha encontrado que los hábitos de lectura en México no son los deseables. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realiza módulos de lectura (MOLEC) cada 3 meses (febrero, mayo y agosto) para establecer datos estadísticos sobre las aptitudes lectoras de habitantes mayores de 18 años y así fomentar el hábito de lectura. En su versión del 2018, mostró una disminución en el hábito de lectura en la población mexicana, debido a que en el 2015, 50 personas de cada 100 respondieron haber leído al menos un libro, en contraste con el 2018, el número disminuyó a 45 personas de cada 100.

Debido a lo antes mencionado, se consideró trascendente incluir actividades de lectura en los jóvenes adultos dentro del inglés empresarial con el uso de un enfoque comunicativo llamado Aprendizaje Basado en Tareas (ABT).

### **Estudios relacionados**

Aunque no se encontraron investigaciones realizadas directamente en el contexto de la enseñanza del inglés empresarial, se identificaron diferentes estudios con temas relacionados.

Uno de ellos fue el Impacto de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) para la Mejora de Habilidades de la Comprensión Lectora en Inglés de Setayesh y Marzban (2017). La investigación consistió en comparar los resultados en estudiantes de Leyes y de Ingeniería Mecánica y entre hombres y mujeres; en este caso, la implementación del ELBT (también conocido como ABT) resultó más efectiva en los estudiantes de Ingeniería y principalmente en las mujeres; sin embargo, se concluyó que el ELBT mejoró la comprensión de lectura en la enseñanza de inglés en general.

Otro estudio realizado en 2016 en una Universidad de Negocios de Colombia por las autoras Newson-Ray & Rutter fue sobre el uso del ABT y el dominio del lenguaje en el aprendizaje de inglés como segunda lengua. Este estudio resultó relevante para este trabajo pues se utilizaron temas relacionados al contexto empresarial para desarrollar el dominio de la habilidad oral en inglés por medio del uso del ABT. Las tareas consistieron en participar en una junta empresarial y discutir las opciones de patrocinio o, en cómo ejecutar un negocio en un país extranjero. En los resultados, de acuerdo con Newson-Ray y Rutter (2016), el ABT fue una herramienta eficiente para involucrar a los estudiantes en casos de resolución de problemas al usar inglés empresarial y mejorar su habilidad para comunicarse.

Madhkhan & Mojtaba (2017) investigaron la Implementación de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas en la Comprensión Lectora con Estudiantes de Irán. Esta investigación tenía el propósito de estudiar la enseñanza de idiomas con

objetivos académicos debido a que la comprensión lectora era fundamental para una gran parte de las instrucciones y estructuras de exámenes en ese país. Los estudiantes eran de niveles avanzados y procedentes de diferentes idiomas. Se aplicó un examen de lectura previo y uno después de la aplicación de ELBT con el propósito de comparar la efectividad de este método con respecto a la enseñanza tradicional de comprensión lectora. En la conclusión se determinó que ELBT resultó positivo en el desempeño de la lectura en los alumnos en comparación con instrucciones más tradicionales. Las tareas que se aplicaron consistieron en actividades como leer, tomar notas y argumentar sobre los temas leídos las cuales fueron más efectivas al compararlo con las actividades de comprensión tradicionales como preguntas abiertas y de respuesta de cierto/falso.

Estas investigaciones fortalecieron de gran manera el presente estudio. Se revisaron diversos trabajos que enfrentaban problemáticas similares a las que se estudiaron aquí aun cuando tenían contextos distintos como: el rol de los participantes, edades, instrumentos, problemáticas, propuestas. Sin embargo, se obtuvo una mejor perspectiva sobre cuáles son las acciones más efectivas para mejorar el presente problema, debido a que tuvieron éxito en la aplicación del enfoque ABT.

### **Desarrollo teórico**

En este estudio se pretende incrementar la comprensión de lectura en los alumnos de inglés empresarial; por esta razón es necesario primero definir qué es lectura.

Para Perego & Boyle (2005, citado en Lailatul & Lustyantje, 2017) *lectura* se refiere a las habilidades necesarias para crear significado del texto escrito. Es la combinación de información que se adquiere de un texto con las experiencias del lector para construir significado (Nunan, 2003, citado en Bahman & Farvardin, 2017). A estos dos tipos de lectura, Smith (1999, citado en Arévalo, 2012) los define

como visual y no visual. La lectura *visual* se transmite del texto impreso. Este tipo de información es una parte trascendental de la lectura, aunque no suficiente. Un lector puede tener habilidad con la información visual y no comprender un texto. El conocimiento que no se obtiene del texto impreso, más bien de información que ya ha sido adquirida, se le denomina información *no visual*, el cual es el segundo aspecto mencionado por Smith (1999, citado en Arévalo, 2012). Una diferencia esencial de estos dos tipos es que la visual desaparece cuando no está el texto y la no visual permanece con el lector. Ambos aspectos de lectura se pueden intercambiar debido a que mientras más conocimiento (no visual) adquiera el lector, menos información visual requiere.

Desde una perspectiva comunicativa pero también individual, los componentes de una lectura son el lector, el contexto y el texto. Esta perspectiva analiza el proceso del lector dentro de un texto y no al texto de manera aislada. Es decir, se describe a la lectura como un proceso y no únicamente un producto (Wallace, 2003). Por otra parte, la lectura que incluye comprensión se conforma de cuatro componentes: el lector, escritor, texto y contexto (Rios, 1999, citado en Nerba, 2010).

Wallace (2003) concuerda con Rios (1999, citado en Nerba, 2010) al afirmar que en la lectura que requiere comprensión el lector tiene un rol activo, en el cual desarrolla el significado del texto, de acuerdo a su competencia lingüística y bagaje cultural.

### **Comprensión lectora**

La *lectura comprensiva* o *comprensión lectora* es un concepto indispensable dentro de la habilidad lectora. La comprensión depende de varios aspectos, puesto que necesita de habilidad en la adquisición, retención, vinculación y aplicación de la información (Nerba, 2010). Además, Hamra y Syatriana (2010) afirman que se requiere de pensamiento e interpretación, debido al uso de las capacidades

intelectuales y cognitivas elementales del alumno, así como a la experiencia con aspectos como conocimiento de vocabulario, ideas y la competencia lingüística.

Fons (2004 citado en Crismán, 2016) clasifica cuatro estrategias que hacen posible la comprensión de lectura: *el muestreo, la predicción, la autocorrección y las inferencias*. El *muestreo* que consta del seguimiento de los signos lingüísticos para comprender el texto. La siguiente estrategia es la *predicción*, la cual da una idea al lector para saber lo que sigue en el texto lo que le permite anticipar los elementos que se leerán en el texto. El lector hace uso de un conjunto de hipótesis que se establecen o rechazan según el transcurso del texto. En la *autocorrección*, como se basa en el círculo de comunicación, el emisor también debe comprender el mensaje que quiere transmitir, entonces también tiene el rol de receptor. Por lo tanto, se vuelve el corrector de lo que expresa. Por último, las *inferencias*, donde el lector agrega información que no ha sido explicada por el emisor. Se ubican como esenciales la situación y el contexto para poder interpretar el texto. En conclusión, se puede afirmar que la comprensión lectora es fundamental para la práctica lectora y es una actividad introspectiva para conocerse y tener un mejor entendimiento del entorno de los participantes.

La mayoría de las teorías de comprensión lectora se basa en estudios en la lengua materna de los lectores, pero, ¿es igual la comprensión lectora en una lengua extranjera?, ¿las estrategias o los procesos implicados en la comprensión lectora en lengua materna son iguales en lengua extranjera?

### **La comprensión lectora de una lengua extranjera (LE)**

Distintos autores demuestran que la comprensión lectora en LE se conforma de distintos elementos lingüísticos y contextuales a los de la comprensión lectora de una lengua materna. Grabe (2009, citado en Sandoval y Perales, 2012) explica que existen diferencias en aspectos lingüísticos, tales como la sintaxis, vocabulario,

pragmática y probablemente el conocimiento de la otra cultura. Asimismo, la comprensión lectora de una lengua extranjera se puede analizar también a nivel de texto o discursivo. Una *lengua extranjera* se enseña en países donde el inglés no es el primer idioma, por ejemplo China, Japón y México. El aprendizaje del idioma surge de necesidades académicas, así también como intenciones de trabajar, viajar y estudiar en un país donde se habla inglés (Lee, 2016).

Juliana (2018) explica que para alcanzar la comprensión lectora es necesario tener experiencia, habilidad y conocimiento. Nuttall (1996) expone que mientras más conocimiento previo se tenga del tema, más fácil será su comprensión. Si el lector y el escritor tienen un trasfondo distinto, las actividades a realizar pueden ser más complicadas.

Para hacer posible la comprensión lectora, un factor determinante es entender su vocabulario en LE. El *conocimiento lexical* es un elemento importante para la comprensión lectora (Hamra y Syatriana, 2010). Este tipo de conocimiento sirve para establecer comunicación entre el autor y el lector al permitir comprender el texto escrito (Schmitt 2010, citado en Juliana, 2018). La comprensión de vocabulario es un proceso a largo plazo, en el cual se adquiere el significado del término para después comprender su significado más extenso, y posteriormente aprender distintas características de su significado y su aplicación (Anderson (2009) y DeKeyser (2007) citado en Güngör & Yaylı, 2016).

La comprensión de vocabulario fue muy relevante para la presente investigación debido a que se realiza en el área de la enseñanza del *inglés con propósitos específicos* la cual surge de las necesidades de la gente enfocada en las ciencias, tecnología y comercio que necesitan aprender del idioma (Hutchinson & Waters (1987) citado en Rahman, 2015).

### **Aprendizaje Basado en Tareas**

El enfoque que se decidió aplicar para resolver la problemática que consta en las dificultades de los alumnos para comprender textos empresariales fue el de Aprendizaje Basado en Tareas como se mencionó anteriormente. Carrero (2016) afirma que se utilizan tanto el nombre de Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) como el de La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) debido a que el primero se enfoca en los alumnos y el segundo en el maestro.

Richards y Rodgers (2007) señalan que el ELBT surge después del movimiento de los 80s, el de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT), por lo tanto, demuestra algunos principios similares: los ejercicios con comunicación auténtica son básicos para el aprendizaje de una lengua, al igual que las tareas que resultan relevantes para los alumnos y, si el lenguaje utilizado es comprendido, ayuda al proceso de aprendizaje.

ABT (o ELBT) se enfoca en un aprendizaje holístico basado en las necesidades del alumno y la instrucción enfocada en la comunicación (Aliasin, Saedi y Jodairi, 2019). La secuencia de tareas involucra interacción y no sólo términos lingüísticos. Además, habitualmente se cree que no hay otro enfoque que cubra las necesidades de los alumnos quienes tienen la libertad de completar una tarea con el uso de cualquier forma de lenguaje que necesiten (Rozati, 2014).

Según Ellis (2002 citado en Nahavandi, 2011) una característica básica de ELBT es la producción de tareas por parte de los alumnos con el propósito de incrementar sus habilidades y conocimiento en una segunda lengua (en este caso, lengua extranjera). Para Gong and Luo (2003 citado en Guiyu1 y Yi, 2017) realizar tareas específicas resulta un objetivo necesario en este enfoque. La mejor manera de aprender una lengua depende de realizar tareas relacionadas a la lengua, esto

quiere decir que si se utiliza el lenguaje que se intenta aprender en un contexto comunicativo, ésta se adquiere de manera natural.

Long (2015) define las *tareas* como ejercicios que se realizan con el lenguaje, como dar instrucciones, leer un mapa, hacer una llamada telefónica y escribir una carta. Basado en la definición de Prabhu (2004, citado en Kusnadi y Muhsin, 2015), una tarea es una actividad que consta de un resultado obtenido de una acción de pensamiento y que da pie al profesor para supervisar el proceso.

Por otra parte, para diseñar las tareas, existe un modelo que sigue una secuencia de pasos. Este diseño es el Marco Basado en Tareas de Willis (1996, citado en Rozati, 2014), se divide en *la tarea previa*, *el ciclo de tareas* y *el Enfoque del Lenguaje*. En primer paso, la fase de la *tarea previa* (pre-task phase), se lleva a cabo la preparación de la etapa de presentación. El profesor presenta el tema e instruye a los alumnos sobre lo que se realizará en la tarea con explicaciones y ejemplos. En el segundo paso, se enuncia el *ciclo de tareas*: éste se conforma de una tarea, planificación y reporte. Primeramente, en pares o equipos, los alumnos ejecutan una *tarea* con el conocimiento previamente adquirido. Estas tareas pueden constar de distintas actividades tales como: enlistar, ordenar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias y desarrollar tareas creativas; mientras tanto, el rol del profesor es monitorear y guiar a los alumnos en el desarrollo de la tarea. En la fase de la *planeación*, los alumnos trabajan en lo que se va a presentar en sus respectivos grupos; el profesor tiene la responsabilidad de corregir errores y resolver dudas; por último, los alumnos efectúan un informe sobre el resultado de su trabajo. En el *reporte*, los alumnos presentan la tarea que han realizado; los grupos hacen comparación con las demás tareas y el profesor brinda retroalimentación. El último paso se conforma del *Enfoque del Lenguaje* el cual consta de dos partes: el análisis y la práctica. En la primera parte, se analizan los aspectos lingüísticos de los productos obtenidos donde los alumnos hacen énfasis en las distintas formas de

expresión del mensaje con preguntas al profesor. En la práctica, el profesor toma en cuenta los errores o problemas que tuvieron en el desarrollo de la tarea. Entonces, los estudiantes realizan ejercicios para comprender mejor esas áreas de oportunidad.

En conclusión, se entiende que las tareas son actividades tomadas de la vida cotidiana que se elaboran para aprender el idioma con base en temas de interés para los alumnos, así que no se ven restringidos por un elemento gramatical específico de la lengua.

### **Diseño metodológico**

El proyecto siguió el método de Investigación-acción por lo que a continuación se desarrolla el modelo de investigación que se utilizó.

La investigación-acción es un proceso cíclico durante el cual toma lugar la recolección de datos, planeación, observación, evaluación, y por último, la reflexión y la planeación de un nuevo problema (Corral, Corral y Corral, 2016).

Existen cuatro modelos de Investigación-acción, todos parten del primer modelo que se va a desarrollar en esta intervención pedagógica, el lewiniano (Latorre citado en Corral et al., 2016). El *modelo de Lewin* de 1946 trabaja con ciclos de acción reflexivos. Cada ciclo tiene una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Se empieza con una idea general. Se hace un reconocimiento del plan, posibilidades y limitaciones. Se lleva a cabo el primer paso y se evalúa el resultado. El plan se revisa y se planifica el segundo paso de acción sobre el primero.

Antes de aplicar la intervención pedagógica, se realizó una investigación sobre pre-pruebas que se han aplicado previamente para medir la comprensión lectora y se encontró que varios estudios han utilizado instrumentos que pueden resultar relevantes para responder al primer objetivo específico propuesto en este trabajo.

Para esto, se aplicó una prueba previa conformada por dos pasajes de comprensión lectora de dos exámenes diferentes. El primer examen es una versión electrónica del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL por sus siglas en inglés). El segundo pasaje de lectura proviene de un examen de inglés empresarial llamado *Business Language Testing Service* (BULATS por sus siglas en inglés). Este examen también es una versión electrónica de un sitio de internet de British Council. Para el análisis de datos, al seguir el estudio de Nahavandi (2011) se hizo una comparación entre la pre-prueba y la post-prueba con el uso de gráficas.

El estudio se llevó a cabo en un grupo del aprendizaje de inglés de negocios conformado por tres de seis alumnos de una empresa embotelladora del noreste del país. Los alumnos llevaban el curso para mejorar su nivel de inglés por propósitos laborales. Los participantes tenían entre 26 y 40 años. Ellos tenían el nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR por sus siglas en inglés), y tenían un año y seis meses en el curso de inglés empresarial. Las clases se llevaban a cabo dos veces por semana con una duración de dos horas por sesión. El presente grupo se seleccionó debido a que demostraron una gran disposición en mejorar su comprensión lectora de LE. Los alumnos estuvieron informados sobre la intervención de la propuesta didáctica.

Como se dijo anteriormente, para realizar el estudio primero se aplicaron dos exámenes. El primer examen (TOEFL) midió el conocimiento de inglés general de los alumnos y el segundo (BULATS) midió el ámbito lexical empresarial. La aplicación de los dos pasajes se realizó con el propósito de analizar, de manera contrastiva, las dificultades de ámbito lexical.

En relación con la estructura de las preguntas de comprensión, en ambos pasajes de lectura las preguntas fueron de opción múltiple. En el caso del examen TOEFL, las preguntas 1, 7, 8 y 10 evaluaron el léxico, las preguntas 2, 3, 4 y 9 evaluaron el uso apropiado de inferencias, y las preguntas 5 y 6 la información específica

negativa. Por otro lado, en el examen BULATS todas las preguntas pertenecieron a la categoría de información específica con el uso de sinónimo, lo cual incluye evaluación del léxico. Basado en el estudio de Nahavandi (2011), en la presente investigación se hizo una comparación entre el conocimiento de inglés general y empresarial con el uso de exámenes estándares. La información se organizó en gráficas de barras y de pastel. En las siguientes gráficas se muestran los resultados de los pasajes de comprensión lectora de los exámenes TOEFL y BULATS, respectivamente. Las preguntas que evaluaron el léxico se identifican en verde, las de inferencia en naranja, las de información específica en amarillo y las de léxico empresarial en azul.

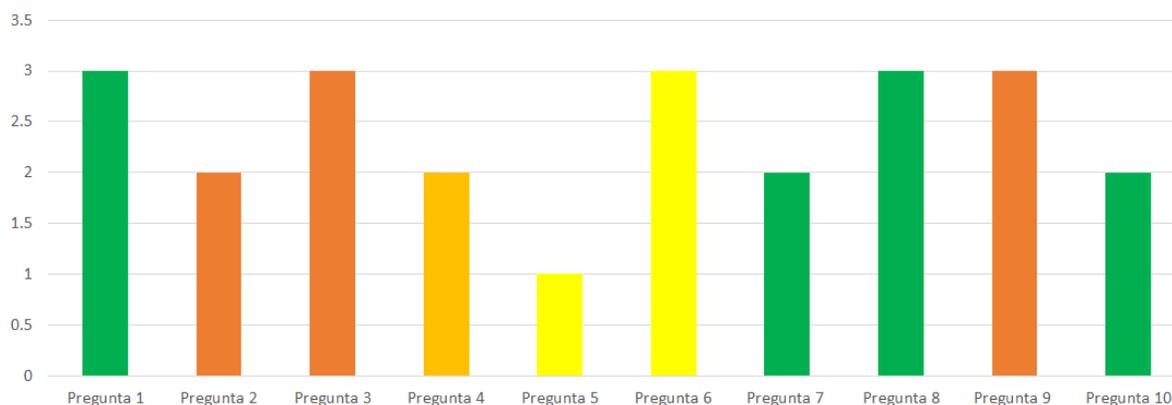


Figura 1. Gráfica de resultados de examen TOEFL

En la aplicación de la pre-prueba únicamente asistieron tres de los seis alumnos, el resto no pudo asistir por razones laborales. En el análisis de resultados se pudo determinar que en el examen TOEFL se obtuvo el 83% de las preguntas de vocabulario correctas (columnas en verde), en las preguntas de inferencia se obtuvo el 83% (columnas en naranja) y el 67% en las preguntas de información específica (columnas en amarillo).

Los resultados de la prueba sobre el léxico empresarial se muestran en la siguiente gráfica:

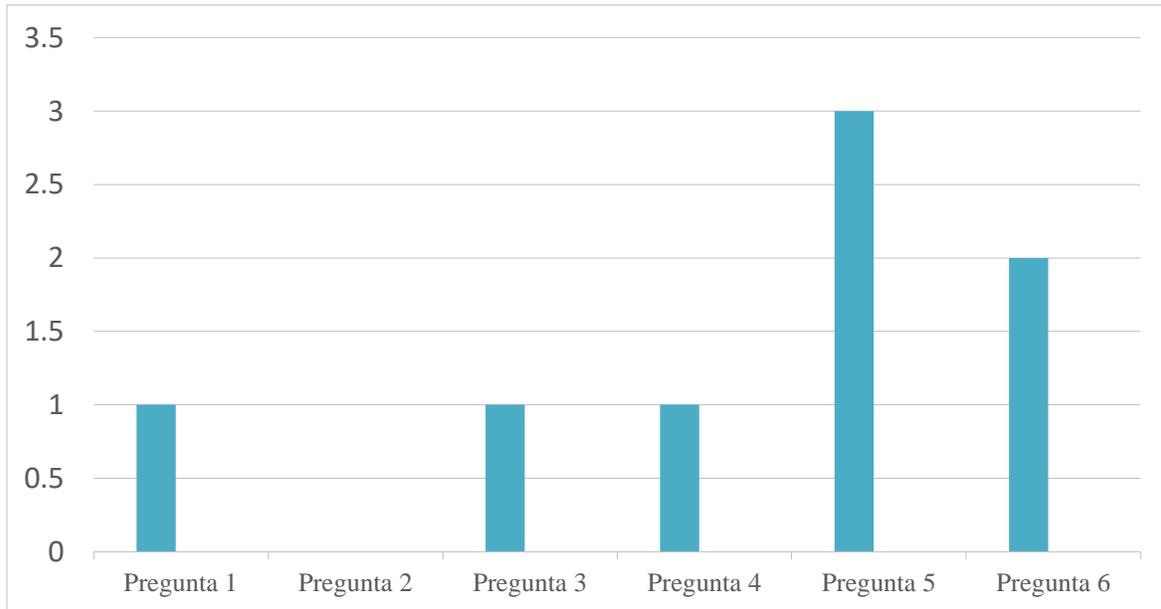


Figura 2. Gráfica de resultados examen BULATS

En esta gráfica, la información en forma vertical se refiere al número de estudiantes que completó el examen (tres alumnos tomaron la pre-prueba). En el examen BULATS, todas las preguntas consistieron en evaluar el léxico empresarial y se pintaron en azul.

En el examen BULATS, los resultados mostraron que el 44% obtuvo correctas las preguntas de información específica. Esto quiere decir que al comparar el conocimiento léxico general y empresarial, el de tipo general tuvo un 23% más que el de léxico empresarial. Por lo tanto, resulta fundamental incrementar el léxico de ámbito empresarial.

A través de estos exámenes se pudo constatar que la mayor dificultad de los alumnos fue en relación con el léxico empresarial como afirman Hamra y Syatriana (2010) la importancia del conocimiento de palabras es esencial para hacer posible la comprensión lectora, y mientras más amplio sea el léxico, más fácil la comprensión.

Posterior a la aplicación de la pre-prueba, se aplicó el ABT para constatar el impacto de este método en el mejoramiento de la comprensión lectora a través del énfasis en el significado del léxico empresarial requerido en los temas estudiados. La intervención se realizó con un tema sobre las fusiones empresariales (Mergers por su nombre en inglés). Este tema se aplicó, debido a que los estudiantes habían experimentado una fusión empresarial en su trabajo, por lo cual tenían experiencia del proceso. En esta sesión se presentaron únicamente los tres alumnos que tomaron la pre-prueba y trabajaron de manera grupal.

Durante la tarea previa se explicaron palabras del inglés que los alumnos podrían encontrar desafiantes (mergers, clashes, mushroomed up, trade, tackle, redundancies, wipe away, elusive). En esta parte se explicaron las palabras con ejemplos dentro de un contexto conocido para ellos. Después, los alumnos realizaron la lectura de un artículo sobre la Fusión en las empresas. Por último, el docente explicó las tareas que los alumnos iban a presentar en la siguiente fase.

Durante la aplicación de las tareas, los alumnos ya habían realizado la lectura como parte de la tarea previa y ya tenían un conocimiento de una fusión empresarial; por esta razón, no demostraron gran dificultad para desarrollarlas. En esta fase, el docente les pidió que agregaran el vocabulario nuevo en algún momento de la tarea.

En la parte de la planeación, los alumnos desarrollaron la presentación de su tarea que consistió en enlistar ventajas y desventajas de una fusión empresarial, la narración del proceso de fusión de su propia empresa y lo que hubieran hecho diferente durante la fusión. Además de estas tareas, el docente les pidió que prepararan las dificultades que tuvieron para desarrollar las tareas. En esta parte, el docente tuvo un rol activo con las correcciones de tiempos y dudas que surgieron durante la planeación.

Durante el reporte, el grupo presentó su tarea. Los alumnos se organizaron y cada quien presentó una tarea, al final los tres explicaron las dificultades que tuvieron en las tareas. Ellos tuvieron que utilizar todo su conocimiento del idioma para poder hacer la presentación, debido a que no estaban limitados a una forma gramatical específica. Los estudiantes mencionaron que había sido desafiante la actividad por su complejidad, pero el conocimiento previo y la lectura los había ayudado para llevar a cabo las tareas. Por otro lado, mencionaron que tuvieron dificultades con la aplicación del nuevo vocabulario en las tareas, por lo tanto hicieron uso de sinónimos o palabras más simples para completar la tarea. Finalmente, comentaron que habían realizado las tareas con más interacción entre ellos y sin la necesidad de tanta escritura.

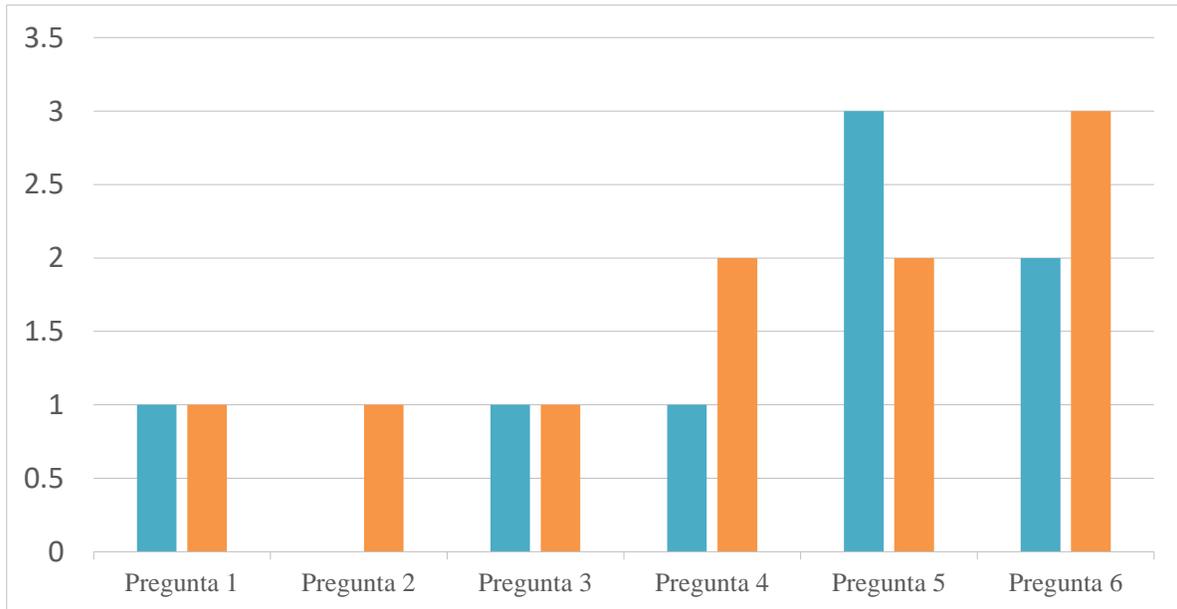
Por lo tanto, se coincidió con características mencionadas por autores que explican el enfoque ABT: Se permite hacer uso de textos reales en un contexto de aprendizaje y una interacción continua en la lengua meta y la inclusión de experiencias personales (Nunan, 2004). Las tareas se realizan en conjunto para mantener el interés y la participación de los alumnos (Yim, 2009, citado en Carrero, 2016). Además, se emplea el aprendizaje holístico, debido a que se enfoca en la aplicación de todo el conocimiento del idioma y no solamente la forma gramatical (Willis, 2007).

En la fase del análisis del lenguaje, debido a que los estudiantes demostraron dificultades con el vocabulario nuevo, realizaron dos actividades para aprender las palabras. La primera constó de un juego llamado *Password*, en el cual un alumno recibe una palabra del vocabulario nuevo y tiene que decir una definición sin mencionar la palabra, los otros alumnos tienen que descubrirla. La otra actividad consistió en la realización de oraciones escritas con esas palabras. Este aspecto del vocabulario coincide con el modelo de comprensión lectora llamado Teoría de Eficiencia Verbal de Lectura (Perfetti, 1985, citado en Rifo, Reyes, Novoa, Véliz y

Castro, 2014), el cual reconoce el conocimiento de las palabras para poder comprender la lectura en LE.

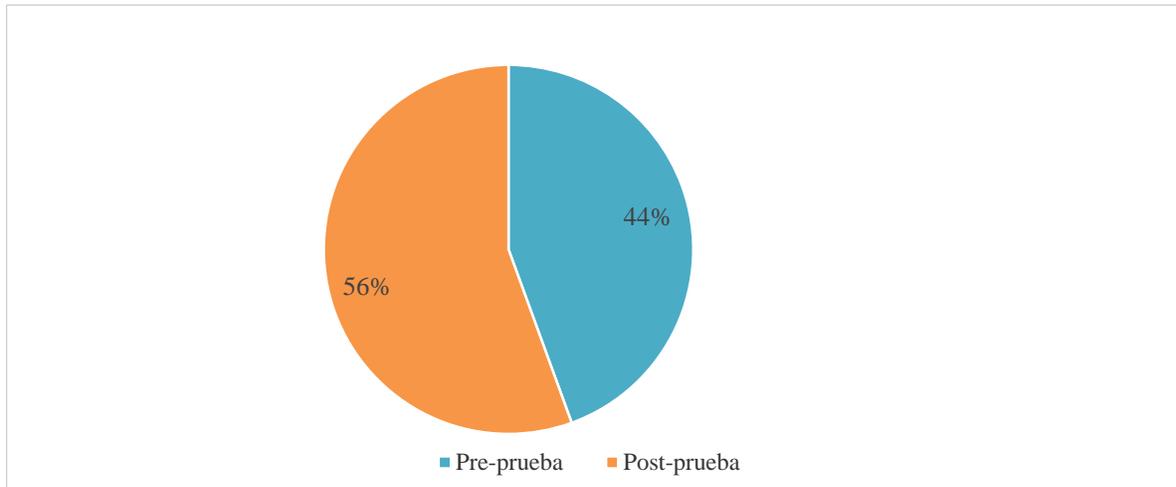
El enfoque ABT a través del uso de lectura mostró beneficios. Algunos de ellos fueron la preparación con el aprendizaje de léxico y contexto. La ejecución de la lectura previa les permitió tener un conocimiento sobre la tarea de la sesión. Además, la interacción entre los alumnos fue un factor constante. Durante la ejecución de las tareas, los alumnos estuvieron enfocados en cómo llevarla a cabo sin enfocarse únicamente en aspectos gramaticales. Hicieron uso de todo el vocabulario y formas gramaticales necesarias para desarrollar la tarea. Las tareas se basaron en temas relacionados con el contexto de los alumnos, el cual se refirió a las fusiones empresariales que ya habían experimentado en el pasado, por lo tanto en el momento de presentar mostraron muchos aspectos en común que el resto del grupo pudo comentar sobre el tema. En el análisis del lenguaje, los alumnos utilizaron el vocabulario nuevo de manera escrita. Con respecto al docente, se redujo el tiempo de control de maestro y los alumnos demostraron un rol más activo.

Después de aplicar la intervención pedagógica, se evaluaron los resultados de la post-prueba (pasajes de lectura del examen BULATS) para identificar si las actividades basadas en tareas incrementaron el aspecto léxico empresarial de los alumnos. Los resultados se analizaron en dos gráficas. La primera muestra los resultados de la post-prueba en comparación con la pre-prueba. La segunda es una gráfica de pastel que muestra la mejora con la pre-prueba. Las líneas que aparecen en naranja evalúan las preguntas de la post-prueba, mientras que las líneas en azul evalúan las preguntas de la pre-prueba.



*Figura 3. Gráfica de resultados de la post-prueba*

Al haber aplicado el pasaje de comprensión lectora del examen BULATS como post-prueba después de la intervención con el uso del enfoque ABT, los resultados mostraron un incremento en comparación con la pre-prueba. La post-prueba se aplicó en los mismos tres alumnos que habían tomado la pre-prueba y que participaron en la intervención. En la presente gráfica, las líneas en azul evalúan la pre-prueba y las líneas en naranja la post-prueba. Todas las preguntas estaban relacionadas al léxico empresarial.



*Figura 4.* Gráfica de comparación de resultados entre las pre y post-pruebas

En esta gráfica de pastel se pudo determinar que los alumnos obtuvieron un incremento en los resultados del examen en un 12% al compararlo con la pre-prueba. De manera grupal, los alumnos obtuvieron diez respuestas correctas, en comparación de las ocho en la prueba inicial. Estos resultados demostraron que el ABT ayudó a mejorar la comprensión lectora.

### **Conclusiones**

Como se señaló en esta investigación, de acuerdo con distintas encuestas nacionales, la lectura es una habilidad que se necesita mejorar en el país. Los resultados de estas encuestas comparados con países de la OCDE ubican a México por debajo del promedio en la habilidad lectora.

Específicamente en la lectura de lenguas extranjeras, la investigación que desarrolló Jurado (2009) en estudiantes mexicanos demostró que la comprensión lectora resulta indispensable, debido a que los alumnos tienen un bajo desempeño en esta área.

Por las razones antes mencionadas, este estudio se enfocó en la habilidad de lectura para mejorar su comprensión a través del manejo del léxico el cual resulta esencial en el aprendizaje de lenguas en un contexto empresarial en México. Para esto, se revisaron investigaciones realizadas en distintos países sobre la aplicación de un enfoque de aprendizaje-enseñanza de lenguas que cubriera aspectos comunicativos e innovadores para los estudiantes y maestros. Como producto de esta revisión, se consideró el Enfoque Basado en Tareas.

Los resultados de la aplicación del ABT demostraron importantes ventajas:

- El enfoque se dio en la realización de las tareas y no en formas gramaticales.
- La habilidad lectora incrementó en los alumnos.
- La realización de la lectura en la tarea previa permitió a los alumnos obtener un conocimiento previo y vocabulario sobre la tarea a realizar.
- Las actividades dieron lugar a un ambiente comunicativo, debido a que se realizaron de forma grupal.
- Los alumnos presentaron dudas sobre la implementación del vocabulario nuevo al realizar las tareas más, la flexibilidad del ABT permitió agregar una actividad que les permitió la práctica de una forma comunicativa e interactiva de las nuevas palabras.

Por otra parte, se encontraron pocas desventajas tales como que los alumnos que tengan un interés en aspectos gramaticales lo pueden encontrar limitado por su enfoque comunicativo, y el hecho de que el ABT no es un enfoque conocido por todos los docentes por lo que no es muy utilizado.

Con respecto a los objetivos de investigación, el objetivo general se refirió al grado de efectividad que tuvo el ABT en inglés empresarial a través de la intervención pedagógica. Después de la aplicación de la propuesta didáctica se encontró que hubo un incremento en la comprensión lectora en comparación con la pre-prueba.

Sobre el grado de dificultad de los alumnos a nivel lexical al momento de realizar actividades de lectura en inglés, se detectó que la falta de comprensión de léxico dificultó en cierta medida la comprensión de los pasajes de la pre-prueba conformada por el examen BULATS y el TOEFL.

A través de la experiencia adquirida a través de la intervención pedagógica se proponen las siguientes recomendaciones para optimizar el aprendizaje de los alumnos: A) Que los textos que se utilicen sean de relevancia para motivar a los alumnos a leer. B) Que los alumnos realicen la lectura antes de la clase para poder enfocarse en la realización de la tarea durante la sesión debido a que el tiempo es limitado. C) Que se adapte la extensión de los textos al nivel de los alumnos para mantener su interés. D) Que se apliquen actividades comunicativas adicionales para ayudar a los alumnos en las áreas que requieran.

En conclusión, en los estudios encontrados y en la intervención pedagógica se demostraron más ventajas que desventajas sobre la efectividad del Enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas (o ELBT), y se demostró que no solamente mejora la comprensión lectora, sino el aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda lengua en general. De acuerdo con Ellis (citado en Douglas y Kim, 2014), los estudiantes aprenden una lengua y habilidades al realizar tareas, las cuales sirven como motivación para alcanzar los recursos lingüísticos necesarios. Por esta razón, se recomienda su aplicación como una alternativa de enseñanza eficaz, debido a su énfasis en el aspecto comunicativo.

## Referencias

- Aliasin, S., Saeedi, Z., & Jodairi, A. (2019). The relationship between EFL teachers' perception of task-based language teaching and their dominant teaching style. *Cogent Education Journal*. Vol. 6. No. 9. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2019.1589413>
- Arévalo, J. (2012). Dos aspectos de la lectura. *Revista electrónica de la Crítica*. Vol. 2. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/324505138\\_Dos\\_aspectos\\_de\\_la\\_lectura](https://www.researchgate.net/publication/324505138_Dos_aspectos_de_la_lectura)
- Bahman, R., & Farvardin, M. (2017). Effects of different text difficulty levels on EFL learners' foreign language reading anxiety and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*. Vol. 29. No. 2. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2017/articles/bahmani.pdf>
- Carrero, N. (2016). Effects on Tasks on Spoken Interaction and Motivation in English Language Learners. *Gist Education and Learning Research Journal*. Vol 16. Julio- Diciembre. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123941.pdf>
- Corral, Y., Corral, I. & Corral, A. (2016). El proceso de investigación-acción en el aula: Modelo de McKernan. *Jornada Divulgativa de Producción Intelectual de Profesores e Investigadores de la FaCE-UC*. Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/4244/art01.pdf?sequence=5>
- Crismán Pérez, R. (2016). *El desarrollo de las habilidades comunicativas escritas en lengua española*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

- Douglas, S. & Marcia, K. (2014). Task-Based Language Teaching and English for Academic Purposes: An Investigation into Instructor Perceptions and Practice in the Canadian Context. *TESL Canada Journal*. Vol. 31. No. 8. Recuperado de <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1184/1004>
- Guiyu, D., & Yi, C. (2017). Application of Case-Task Based Approach in Business English Teaching—A Case Study of the Marketing Course in SEIB of GDUF. *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 7, No. 1. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v7n1p23>
- Güngör, F., & Yaylı, D. (2016). The Interplay between Text-based Vocabulary Size and Reading Comprehension of Turkish EFL Learners. *Educational Sciences: Theory and Practice*. Vol. 15. No. 4. doi: 10.12738/estp.2016.4.0078
- Hamra, A., & Syatriana, E. (2010). Developing a Model of Teaching Reading Comprehension for EFL Students. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*. Vol. 21. No. 1. 27-40.
- Herrada-Valverde, G. & Herrada, R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*. Vol. 19. No. 157. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00181.pdf>
- INEGI, (2015) *Módulo sobre lectura*. Ed. Mayo 2015. Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/molec/>

- Juliana. (2018). The Comparative Impacts of Using Lexical Glossing and Inferencing Strategies on Students' Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 9. No.1. P.1. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all>
- Jurado, R. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión lectora en inglés. *Perfiles Educativos*. No. 31. Vol. 123. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000100005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000100005)
- Kusnadi, M. & Muhsin, M. (2015). Using Task-Based Approach in Improving the Students' Speaking Accuracy and Fluency. *American Research Institute for Policy Development*. Vol. 4, No. 3, pp. 181-190. doi: 10.15640/jehd.v4n3a19
- Lailatul N., & Lustyantje N. (2017). Improving English Reading Comprehension through Survey, Questions, Read, Record, Recite, Review Strategy (SQ4R). *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 10. No. 12. doi: 10.5539/elt.v10n12p202
- Lee, E (2016). Advanced ESL Students' Prior EFL Education and Their Perceptions of Oral Corrective Feedback. *Journal of International Students*. Vol. 6. No. 3. pp. 798-816. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1100344.pdf>
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. West Sussex, UK: John Willey & Sons.
- Madhkhan, M. & Mojtaba, S. (2017). The Effect of Implementation of TBLT in Reading Comprehension Classes of Iranian EFL Learners. *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 10. No. 11. doi: 10.5539/elt.v10n11p119
- Nahavandi, N. (2011). The Effect of Task-based Activities on EFL Learners' Reading Comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 2. No. 1. pp. 56-69. doi:10.7575/aiac.all

- Nerba, M. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 16, enero-junio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/652/65219151007.pdf>
- Newson-Ray, A. C. C., & Rutter, S. J. (2016). Task-based learning and language proficiency in a business university. *Gist Education and Learning Research Journal*. Vol. 13, pp. 93-110. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123935.pdf>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Great Britain: The Bath Press.
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 3. 24-31. doi: 10.13189/ujer.2015.030104
- Richards C., & Rodgers S. T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Rifo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M. & Castro G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Scielo*. No. 30. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200009>
- Rozati, MS. (2014). Language Teaching and Task Based Approach. *Academy Publisher*. Vol. 4, No. 6. pp. 1273-1278. doi:10.4304/tpls.4.6.1273-1278
- Sandoval, R. & Perales, M. (2012). Models of reading comprehension and their related pedagogical practices: A discussion of the evidence and a proposal.

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

*MEXTESOL Journal*. Vol. 36. No. 2. Recuperado de  
[https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=158](https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=158)

Setayesh, M. & Marzban, A. (2017). The Impact of Task-Based Language Teaching on the Development of Iranian EFL Learners' ESP Reading Comprehension Skills. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol. 8. No. 2. doi:10.7575/aiac.all.v.8n.2p.70

Wallace, C. (2003). *Reading* (8th ed). Oxford, New York: Oxford University Press.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.



## **4.2.5**

# **DISCOURSES OF COMPREHENSION IN EFL TUTORING TASK SEQUENCES IN A UNIVERSITY SETTING IN NORTHERN MEXICO**

Mario Alberto Sepúlveda Rodríguez

Andrés Sepúlveda Rodríguez

*Facultad de Filosofía y Letras*

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introduction**

Undergraduate EFL literature class program students usually have scanty or no opportunities at all to practice the English language. Despite that those EFL students are supposed to have advance English level, in reality, it is clearly noticed by the professors that many of them show low or poor target language proficiency. Partly, because of the daily life interaction of EFL literature students within their social context is in their mother tongue: Spanish. Therefore, the incorporation of story retelling in the EFL literature class undergraduate program is suggested to help those students to develop English more effectively. Besides that, the use of story retelling offers students authentic contexts of L2 (English) so it can help students to enhance reading comprehension, oral and written skills in their social context where L2 (English) is not commonly used. It was through Talmudic pair work approach that EFL undergraduate students are expected to

develop oral and written skills in English; thus, improving their reading comprehension standards as well as their effectiveness when performing L2.

### **Literature review**

As an overview, the Talmudic is a sacred Jewish text from early middle ages; it is a record from rabbinic discussions about history, custom, norms, laws, and ethics from centers of Jewish learning in Babylon and Jerusalem. As it is encyclopedic, students using Talmudic get together in pairs to read and question shorts sections of verse or prose (Sherris, 2009). For our academic goal, for EFL undergraduate students to improve oral and written skills, Talmudic pair work consists of a hermeneutic -or interpretive- approach by using a short written text. Two students alternately read a line of a text, stop, and ask one another what it means (Sherris, 2009). The text can be an excerpt from a short story, a stanza from a poem or a text containing a current event from student's social context. Students will explore meaning together by establishing a conversation. Similarly, the use of cognitive and metacognitive strategies is essential for undergraduate EFL students to improve oral and written English language skills. This point will be explained below.

### **Cognitive and metacognitive reading strategies used with story retelling**

Story retelling as a strategic reading comprehension for language production can become effective for EFL students to improve their oral and written skills in English. Therefore, it is crucial for EFL teachers to engage in training and updated cognitive processes to apply with their students. In this manner, EFL students need to be aware of going beyond the basics or the roots of comprehension instructions. According to Kaucer (2014), comprehension instruction is the ability to answer questions, at most basic evidence, that students demonstrated that they were able to comprehend a text that they have read; the more questions that

students have answered the better comprehension that they will have about the text. However, the researcher explains that this is an epistemological limitation in the cognitive process; EFL students may not be able to answer all the questions correctly since they could not recall or understand the whole reading on their own.

In addition, Evans (2007) and Kaucer (2014) state that or effective reading comprehension by using story retelling, it is useful to apply metacognitive and cognitive reading strategy training. On one side, they refer that cognitive reading strategies entail the manipulation of the reading process -guided by the teacher-like making inferences, recalling facts, making connections with their life experiences with the text itself, predictions, interpretations, etc. Therefore, the ultimate goal of effective reading comprehension should be the application of metacognitive strategies that refer to being aware by the own reader of which reading strategies he or she considers the most useful to apply; the reader selects the best reading strategy (Kaucer, 2014). In this sense, metacognitive reading strategies consider planning, monitoring and evaluating the whole reading comprehension process, attending particular features of the text, re-reading, revising for coherence, self-questioning, and responding affectively to the text itself and managing problems among others. Nonetheless, Evans (2007) emphasizes that for successful reading comprehension by using story retelling, it is crucial for EFL teachers to engage in the application of cognitive and metacognitive reading comprehension strategies; that is, engaging with and learning from texts.

### **Story as narrative to improve oral and written skills of EFL students**

As mentioned before, EFL students hardly ever have opportunities to produce the English language because their social context interaction is predominantly carried out in their native Spanish language. Consequently, EFL students, very likely, do not develop language production efficiently. With the use of story retelling for

better comprehension, EFL students can gain more oral and written language production; it is important to take into account the use of authentic materials like short stories from native English language authors for they show the target language context where language is effectively used.

In addition, Kaucer (2010), states that it is crucial for EFL reading teacher to regard the level of text difficulty to achieve a better oral and written language production. In his research, *Reader's tellings: narrators, setting, flashback and comprehension* (2010), he argues the relevance to notice about what the readers tell the teacher about the text and what is easy too; similarly, it is important to ask students about the difficulties that they had to understand in the text. In this manner, he suggests teachers to be aware of *readerability* at first hand, and then *readability*. That is, while students use stories to retell and when using their narratives, they inform the teacher developmental aspects of text comprehension as well as what needs to be done regarding cognitive and metacognitive reading strategies as explained in the studies of Evan (2007) and Kaucer (2014) in the previous section.

Furthermore, Iter (2017) argues that reading comprehension is a complex cognitive process and needs to be guided by the teacher with reading activities. The researcher states that essentially, EFL students can have the opportunity to understand the text and build meanings derived from stories; besides this, EFL students can develop language production more effectively since the stories that they read and/or heard from the teacher included the target language context. They can have the opportunity to create such contexts by using their imagination or other after reading resources narrative film videos in the classroom as Evans (2007) stipulates in her study: *Narrative film: promoting reading and learning* (2007). This kind of activities can give EFL students the opportunity to put into practice oral skills.

On the other hand, Iter (2017) cites that reading classes focus mainly on the traditional paradigm: teacher-based lecture, reading the text in textbooks and answering questions directed by the teacher (Smagorinsky, 2001; Toste, Fuchs & Fuchs, 2013). Nonetheless, EFL students need to have the opportunity to be taught effective reading skills to have access to complex texts; this can help them to perform better in their classrooms. Achieving good reading comprehension standards by using cognitive and metacognitive strategies can also help EFL students develop oral and written skills and fulfill the high expectation social demands nowadays. Consequently, Iter (2017), Evan (2007), Kaucer (2014) suggest to teach readers (in our social context, EFL students) the use of essential reading comprehension cognitive and metacognitive strategies, including predicting the content, analyzing the text structure, identifying the main ideas and details of the text being used and going beyond the text by using story retelling (narratives) where students can feel free to express and write what they understood from the story that they heard from the teacher and analyzed in class discussions.

### **Story retelling to increase vocabulary knowledge in English**

As mentioned before, undergraduate Literature EFL students face the problem of lacking of authentic social context to produce English since Spanish is their native language and the one used in their social reality interactions. This can also affect EFL students in vocabulary practice development in English. The use of story retelling as a narrative form in the reading classes for EFL can be beneficial to increase their vocabulary in the target language. This is supported by Cruz de Quriós, Lara-Alecio and Thong (2015) when they cited that it has been found that story reading can help readers increase new vocabulary and concept development (Baker, Simmons & Kameenui, 1999).

Similarly, Correa, Lo, Swart and Baker (2015) propose the use of adapted dialogic reading to gain more vocabulary and language proficiency. They carried out a

study with children with language delays using dialogic reading and found that children were able to recall better the main point of the story; thus, gaining vocabulary development and language proficiency. The participants in their study had presented poor reading understanding due to their language delays. The researchers stated that when a student plays the role of storyteller and his or her partner(s) are active listeners, they develop language awareness; that is, students perform language in a conscious manner basing on the correct usage of it (Correa, Lo, Swart & Baker, 2015). In this case, it is crucial the teacher's intervention and guidance for successful dialogic reading. The teacher can encourage the listeners to ask questions, praise, repeat for emphasis and paraphrase; thus, enhancing reading comprehension and expanding vocabulary production effectively.

The use of story retelling can be an effective reading cognitive and metacognitive reading strategy for EFL students. Most importantly, it can help them gain more vocabulary knowledge and reading comprehension standards; these are great advantages and learning opportunities because the oral and written language that EFL students produce comes from stories (authentic material) containing a context and the effective use of the English language.

### **Story retelling as a strategy to improve language production**

According to Ronney, Lawlor and Rohan (2016), Story retelling can be an effective strategy to develop language skills (listening, reading, speaking, and writing) for it can enhance students in language development. Moore (2012, cited by Ronney, Lawlor and Rohan, 2016), states that "stories have always permeated every fabric of human society"; that is, he refers that stories have played an essential role of every human's life experiences loaded with meanings and symbolism to be figured out and interpreted by the participants. Similarly, Dyson and Genishi (1994) state that human beings have the necessity to tell stories that transmit experiences to others in order to build up meaningful interactive connections through language.

In this sense, Kucer (2014) affirms that the use of story retelling to respond to the nature of recalling what has been read or heard by the reader dates back in history: Barlett (1932) and Rosenblatt (1938) analyzed what the readers remembered and experienced from written texts; there have also been numerous researchers during the second half of the twentieth century (with the cognitive revolution paradigm) who have investigated the effectiveness of story retellings used to explore reading comprehension.

Kucer (2014) also stated that reading comprehension is a constructive process to build up meanings during the interaction with the reading. In addition, Kucer (2014) supports that story retelling is one strategy that can help the reader recall the main points of it. He points out that using story retelling can give the readers the opportunity to actively build an understanding or representation of written texts by taking into consideration the constant interrelation following factors: reader's background, purpose of the reading, as well as the text itself. According to Kucer (2014), for effective reading comprehension by using story retelling, reader's background is essential for it reflects linguistic, cognitive experiences about the world, and sociocultural encounters. This connection between the text and readers' life experiences can allow them to read beyond lines and construct meanings to develop story schema that then can use to understand and recall narrative texts; that is, story retelling. This process can also help EFL students improve oral and written skills in English.

### **The role of *identity* during the English language learning of EFL students**

This project has its basis on critically reflexive approach to examine the complexity of researcher identities, positions, and intersubjectivities in ethnographic work (Creese, 2009; Giampa, 2011; et. al. cited by Shondel 2015). In this sense, identity takes an important role in this project. According to Gee (2011) cited by Shondel (2015), identity refers to different ways of being in the world at

different times and places for different purposes. There is the need of negotiation with identities for the research process and outcomes. With EFL students, literacy development is used to create the target language (English) environment. This is along with the use of stories in English; students need to actively engage in the reading process and feel part of it to enhance reading comprehension. Identity is also related to Discourse (with capital D) and discourse (with small d). The former one refers to connected stretches of language that make sense, like conversations, stories, etc. Gee, 2008 cited in Shondel, 2015). The latter one refers to distinctive ways of speaking, listening, writing, and reading along with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing, with other people, and with various objects, tools and technology to interact with determined social contexts (Gee, 2008 cited in Shondel, 2015).

It is important for the researcher to take into consideration students' identities; despite they belong to the same social context, they have distinctive ways of interacting, responding and behaving. In this sense, applied linguistics takes a post-structural approach to identity (Block 2007 cited in Shondel, 2015). According to Norton (2000) cited in Shondel (2015), post-structural thought does not consider the notion of identities as fixed or unitary constructs. He states that identities are seen as sites of their own struggles. Similarly, Bucholtz and Hall (2008) cited in Shondel (2015) state that identities are sociocultural phenomena that emerge and shift as individuals engage in interaction; they claim, contest, and negotiate power and authority. Thus, individuals who share specific attributes or traits not necessarily share similar views or behaviors (Mohan & Chambers, 2010 cited in Shondel, 2015). Therefore, in qualitative research, it is necessary to take into account gender, class, race or language that describes students' identities seen from the perspective of the 'insider' or 'outsider' status during all process of interaction (Merriam, et. al., 2001 cited in Shondel, 2015).

On the other hand, Clarie Kramersch (1997), states that the inclusion of literature in the EFL learner is effective for the production of native-like English notion. She assumes that “foreign language students are expected to emulate the communicative skills of native speakers” (p. 359). The advantage of literature students is that they can be better readers in foreign literature if they have good reading basis in their native language. Nonetheless, the author also mentions that it is important to regard that native speakers not always speak following the rules of the standards national languages. They speak according to the geographical region, occupation, generation, social class status, educational background, sex, ethnic origin and age. Therefore, EFL learners need to consider that, even they are competent in the target language, they will never speak the way a native speaker does. Learning L2 implies not only learning the standardized system (good grammar), but also learning its social and cultural practices (Kramersch, 1997).

Moreover, the second language learner needs to be aware of adopting a linguistic and social identity that will help them handle anomalies and contradictions they can face when speaking someone else’s language. Similarly, according to Claire Kramersch (1997), the native speaker also experience the need of acceptance in a certain group or community in which good grammar standards and linguistic patterns do not play a decisive role to be accepted. It is more to know what is relevant for the community such as its social and cultural patterns. It is also important to note that knowing two languages (L1 and L2) is advantageous and beneficial for professional development, but having in mind the value of being a nonnative speaker; that is, to have cultural basis and be aware of the importance of practicing and acquiring literacy in L1 to be an ‘outsider’ of the foreign language learning and get to be competent. One efficient way to do it for foreign language learners is to engage in literature practices in the classroom such as Talmudic pair-work tasks for they will help them improve reading comprehension as well as linguistic skills.

## **Background**

This paper emphasizes the use of story retelling for EFL students to improve oral and written English language production by using Talmudic pair work tasks (Sherris, 2009), which consist of establishing a dialog to recall the most important points of a text; it is based on qualitative approach to prove its effectiveness. Taking into consideration that EFL students' social context for interaction is carried on in their native Spanish language, opportunities to socially interact in the English language are scanty. A teaching alternative to improve the English language is reading comprehension; based on the use of story retelling can be an effective strategy to develop language production for the use of authentic material and context presented in the texts used. However, this project will present different variables in which undergraduate Literature EFL students can improve reading comprehension by using story retelling.

Kaucer (2010) suggests the inclusion of reader-writer variables that determine text processing and comprehension: linguistic ability, educational background, strategy availability and flexibility, background knowledge, purpose, and the ability and willingness to assimilate and accommodate. On the other hand, and supporting the problem of the lack of social context that EFL students face as well as limited vision of reading comprehension cognitive strategies, it is important to remark that Kaucer (2010) states that traditional reading comprehension usually focuses on answering questions as a basis for determining the difficulty of the text. In his research *Reader' tellings: Narrators, settings, flashbacks and comprehension* (2009), he cited Harrison (1980) who stated that traditional readability formulae were originally based on reader's answers derived from comprehension questions according to students' age and grade school or academic level. However, Kaucer (2010) and Evans (2007) mentioned in their respective investigations about reading comprehension that the use of questions was limited;

that is, it did not take into account neither students' background –connecting content to students' experiences- nor metacognitive reading strategies where students are aware of the reading strategy that are able to use to comprehend a text.

Kaucer (2010) suggests the use of development of comprehension taxonomy as an alternative epistemological lens. As explained before, the use of comprehension questions not necessarily proves that readers have understood the texts that they read at all. In an attempt to achieve effective reading comprehension for EFL students to improve English oral and written skills, he proposes the reading class teacher to use retelling by having students recall what they read. This is used as an extended reading comprehension strategy based on comprehension taxonomy, which consists of going beyond the text and interacting with it. This cognitive process includes typical questions like: Can you tell me more about \_\_?, Why do you suppose the character did \_\_\_\_\_?, Why do you think that \_\_\_\_\_ happened in the story?, How did the story begin?, How did it end?, Were there any other character in the story?, What can you tell me about them?, among other questions that the reading class teacher considers important for helping students recall the most important happening in the story. To do so, the reading teacher class' role has to be active after students read and/or listen to their teacher read the story out.

Similarly, the theory of this project will also consider dialogic reading for the EFL teachers to implement it in their methodologies. According to Gupta and Lee (2015), dialogic reading is a constructivist view that helps ELL students develop oral skills in the academic field, making content more comprehensible by means of a dialog. Although dialogic reading was originally implemented to teach children to retell stories that they heard or read, this approach can also be adapted for EFL students to improve their linguistic skills. Correa, Lo, Godfrey-Hurrell, Stewart

and Baker (2015) cited Morgan and Meiner (2003) to refer to the effectiveness of dialogic reading in their research *Effects of adapted dialogic reading on oral language and vocabulary knowledge of Latino preschoolers at risk for English language delays*. Morgan and Mainer (2003) state that dialogic reading is described as scientifically validated shared story-book reading intervention” (p.4). In this case, EFL students can have the opportunity to interact with their partners and teacher by recalling what they read.

During dialogic reading implementation, the teacher becomes the listener, the questioner, and the audience for EFL students who can also play these roles once they have enough practice with dialogic reading. The basis of dialogic reading is to enhance oral skills by using story retelling; however, it can be also adapted for EFL students to develop written skills. One alternative manner to practice writing is to make students listen to the story read by the teacher. Prior to this, the teacher can provide students with a list of key words from the story. After students listen, the teacher has the students focus on the key words. First, they can work on figuring out their meanings and use them to make their annotated list. Second, students can use the annotated list to retell the story that the teacher read, finally, the teacher can have students write a summary of the story by using the key words from the story that they had been discussing.

In this manner, EFL students can also have the chance to improve linguistic skills by putting into practice critical thinking skills to recall what they already read and heard by the EFL reading teacher. EFL students can use their own words or paraphrase the main points of the story; they need to be guided by the teacher to explain, narrate, speculate, analyze, imagine, explore, evaluate, discuss, argue, justify and create their own questions and responses. According to Lo, Godfrey-Hurrell, Stewart and Baker (2015) and Correa, Lo, Stewart and Baker (2015), dialogic reading is a good alternative to produce the English language skills effectively

since it derives from authentic texts. It has recently been used with immigrant children in the USA; it can also be adapted to teach EFL students of all ages. The teacher needs to apply cognitive and metacognitive reading strategies that best satisfy their students' academic needs to develop oral and written skills of undergraduate Literature EFL students.

### **Purpose**

In addition, the purpose of this project is to analyze the discourses from task sequences (Talmudic pair-work approach) of interactive reading using dialogs and story retelling of undergraduate Mexican Literature students when producing English in the classroom. For them, it can be a constant challenge due to the scanty (or none) possibilities that they have to generate English; in their social context in Mexico, Spanish language is used. Hence, the only physical space that they have to practice English is the classroom. On the other hand, this project is done under qualitative research perspectives in applied linguistics, taking into account the development and notion of English language in the classroom from interaction.

### **Limitations**

It is important for EFL teachers to keep in mind that this research has some limitations. First of all, the journal articles consulted are about studies applied in the target language country: the USA. Besides that, such studies considered mainly English Language Learners (ELLs) as participants of the studies. Secondly, despite showing evidences and findings about the effectiveness of the use of story retellings to improve reading comprehension, oral and written skills in English, it is important to consider that ELLs and EFL literature students show different academic needs and live in different contexts. While the main goal is to help the latter ones develop the English oral and written language skills, they regularly

interact with different social contexts; that is, ELLs can be taught story retellings to enhance writing and speaking skills, and they still have the English language context to produce proficiency; that is, the language improvement that they developed from story retelling can be practiced in their social realities. However, EFL undergraduate Literature students do not have the target language context; every time that they use story retelling, such context has to be constantly created in the reading classroom. It is also important to consider that implementing Talmudic pair work approach not necessarily can be effective for all the EFL literature learners from other universities for they have different academic background, English language level as well as reading habits. Finally, there have been scanty studies on the effectiveness of story retelling to improve reading comprehension, oral, and written skills; consequently, more research needs to be done.

### **Delimitations**

Attending to the lack of the target language context that EFL Literature undergraduate students face in our social reality and the limited English proficiency that some of them have, despite use of story retelling applied with ELLs, showing improvement in their reading comprehension, oral, and written skills in English can also be adapted to the academic needs of EFL undergraduate students. Throughout this research, findings and learning evidences of the use of story retelling will be shown, taking into account the research questions presented later in this project. The methodology will also suit the academic needs of EFL undergraduate students based on the journal articles consulted. This is an attempt to fulfill the research problem that consists of the use of story retelling to help EFL undergraduate students improve their reading comprehension, oral, and written skills in English. With the use of Talmudic pair work, EFL Literature undergraduate students can use it as a learning tool to improve their English

reading comprehension as well as oral and written skills; thus performing the English language effectively.

## **Methodology**

Discourses of comprehension are the goal of this project. To do so, it is necessary to take into consideration the incorporation of sociolinguistics and some of its branches like linguistic-anthropological tradition that can focus on interactional patterns in small communities and particular types of social encounters (Bauman & Sherzer, 1972 et. al.; Gumperz & Hymes, 1972 cited in Blomaert, 2005). Thus, sociolinguistics has contributed to critical work towards understanding language varieties and forms of language used in society (Blomaert, 2005). This project will be conducted following a case study during nine sixty-minute sessions every other week in one eighteen-week semester.

Therefore, analysis of discourses is the focus of this paper. Talmudic pair-work tasks will be completed by them and afterwards, they will be asked to answer the interview questions elaborated by the researcher. Data collection, Talmudic pair-work tasks, and video recordings will be used for discourse analysis. The project will also be carried out under qualitative approach basis. Twenty-five undergraduate program students were chosen to participate in this project. Their mother tongue is Spanish; they were EFL learners. This project was implemented to help undergraduate Literature EFL students practice English more effectively in a nonnative speaking setting. The approach used was Talmudic pair-work task sequences, which consists of recalling important points from texts such as stories by establishing a dialog to English competence (Sherris, 2009).

### **Research Questions**

RQ1: How do EFL Literature class students improve reading comprehension by using Talmudic pair work approach?

Research data collection tools for RQ1: 1videotaped 1 hour classroom session; document collection of Talmudic pair work tasks, lesson commentaries, and lesson reflections.

RQ2: How do EFL Literature class students benefit linguistically and cognitively from Talmudic pair work tasks?

Research data collection tools for RQ2: interview questions after Talmudic pair-work tasks to twenty-five undergraduate Literature class students who participated in this practice.

### **Participants**

Twenty-five Literature undergraduate program students from Philosophy and Arts School at UANL participated in one practice to pilot the project about using story retelling to improve reading comprehension, oral and written skills in English. The session was for approximately 60 minutes and it was video-recorded. The approach used was Talmudic pair-work as explained before.

### **Implementation**

I started explaining what Talmudic pair work approach consisted of to the 25 undergraduate program participants. I prepared a Power Point Presentation and told them that the 60-minutes session would be video-recorded; all of them agreed. Talmudic pair work tasks were given to them as worksheets prior to the explanation of this activity. I selected the two first paragraphs of the short story "The Cask of Amontillado" by Edgar Allan Poe. All of them had read the story in a

previous semester of the major. Therefore, I started giving them instructions. I had them work in pairs; Task 1 contained ten phrases from the selected paragraphs. I asked them to read each sentence by taking turns and ask the question “what does it mean?” to his or her partner. They had to explain the meaning of each sentence without a context. After this, in Task 2, I had participants tick the sentences as they listened to me reading the paragraphs. Thus, they would identify each phrase in a specific context and understand how they are used in such a context. Soon afterwards, in Task 3, I had students listen to me reading the paragraphs again and write the meanings of each phrase on the line next to it. This was their annotated list. Then I gave about 5 minutes to check each other’s answers so they would make this task more complete. In task 4, participants used their annotated lists, and in pairs, they used story retelling about the paragraphs that I read. After they finished, I asked one volunteer to retell the paragraphs for the whole class. As the volunteer was retelling the story, he was also helped by the whole class to make a more complete retelling. Finally, in Task 5, I had each participant write a summary of the two paragraphs used in class about the story “The cask of Amontillado” by Edgar Allan Poe.

### **Data Analysis**

The data collected for Talmudic pair work tasks were the worksheets given by the professor and the interview questions that participants answered after the 60-minutes session. It is important to note that through tutoring tasks sequences, participants were able to develop linguistic skills (listening, reading, speaking and writing). By the same token, the use of the video recording was also a tool to carry out data analysis. First of all, it is relevant for the professor to keep in mind that students generate English according to their level, educational background and literacy skills. Participants have an intermediate-advanced English level. For the discourse analysis approach, it is important to take into consideration the nature

of linguistic resources where sociolinguistics points out that languages are not the most relevant objects. Languages like English have variations identified on the basis of channels of communication (Blommaert, 2005): spoken versus written, direct versus indirect, regional (dialects), social varieties –called sociolets-, pronunciation varieties, social status, gender, professional jargons, peer-group talk, age, ethnic, situational, dinner table conversations, classroom interactions, doctor-patient, media discourse, etc. Consequently, sociolinguistic notion of meaning remarks meaning effects and looks for the way in which pure meaning comes from social meaning. (Blommaert, 2005). Therefore, it is important to note that language operates differently in different environments where the most important goal is effective and cohesive communication.

Similarly, for the purpose of discourse analysis from undergraduate program in an EFL Literature class, the focus will be on meaning negotiation by creating the appropriate atmosphere and setting from the essence of the reading “The Cask of Amontilado”. The discourse analysis will also base on acts of communication producing indexical meaning, that is, social meaning for interpretation to occur and understand between what is said and the social occasion in which it is produced (Blommaert, 2005).

## **Results**

Focusing on the data collected from the Tutoring Task sequence and interview questions as well the video recording of the 60 minutes session, answers will be provided to the research questions for the data analysis focused on the discourse:

a) The first question referred to how EFL Literature class students improve reading comprehension by using Talmudic pair work approach. First of all, participants showed a positive attitude to engage in the activity. Their worksheets showed that they did follow the instructions and most of the answers are

complete; that is, they wrote specific and detailed definitions of the selected phrases. It can be said that listening to the story and ticking the words helped a lot. Besides that, the discussion with his or her partner was also useful for they elaborated their annotated list to retell the story. I could notice that, even if there were sometimes a few mistakes when interacting with his or her partner, the communication took place successfully. They were able to negotiate with meanings and point out at the attitudes of the protagonists of the story; that is, they made the learning experience vivid as if they took part in the story. Regarding developing writing skills, participants said that it was easier to write a summary because they focused on the annotated list and the retelling that his or her partner had.

On the other hand, the interview questions reported that the participants enjoyed the activity. They did not feel stressed while doing the activity that allowed them to speak and do the tasks without hesitation for they were always interacting with his or her partner. This also includes participants who do not usually speak to participate in a regular class because they are shy and are constantly afraid of making mistakes.

b) The second questions referred to how EFL Literature class students benefit linguistically and cognitively from Talmudic pair work tasks. The interview questions reported that the participants were more aware of the vocabulary, how the phrases were used in the context from the story. Attention was emphasized to recall vocabulary and provide their definitions. Participants were able to compare their answers and make more complete ones. As following the instructions of the Talmudic pair-work tasks, participants were able to benefit linguistically and cognitively for they put into practice listening, reading, speaking and writing skills. There were some answers that even at the beginning of the activity, they had some problems giving the definition of the phrases selected by the professor.

However, as they were listening and engaging in story retelling, they had a clear idea of how the words were used in the story. They reported that doing these kinds of activities helps them easily remember vocabulary once understood. Indeed, they could also use this vocabulary in everyday conversations. Moreover, as using story retelling, reading comprehension was enhanced too. Participants reported that Talmudic pair work was helpful and suggested to have more activities of this kind for their English production to be more effective and their reading comprehension to be satisfactory; thus, the learning experience would be meaningful.

### **Conclusion**

Talmudic pair-work tasks were beneficial for EFL Literature undergraduate program. First of all, participants had the opportunity to produce English in a nonthreatening environment. They felt completely free and as they were willing to participate in the class discussions, they felt more confident. In our social context where participants do not have enough chances to practice English due to the common use of Spanish, literacy skills development activities are useful for they provide a context where the language is used effectively. From this point, participants can create context derived from authentic ones in the reading and start interacting. In addition, participants were able to get culture and linguistic awareness. They adopted other identities but being always aware of theirs (Mexican). They were able to become 'insiders' from the 'outsiders'. Furthermore, participants showed a good attitude and felt motivated as they were developing the tasks. Therefore, it is important for professors to get to know students' academic needs and apply activities like Talmudic pair work that can make students develop language awareness, reading comprehension and literacy skills.

## References

- Blommaert, J. (2005). *Discourse analysis: An introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Correa, V. I., Godfrey-Hurrell, K., Stewart, K., & Baker, D. L. (2015). Effects of Adapted Dialogic Reading on Oral language and Vocabulary Knowledge of Latino Preschoolers at Risk for English Language Delays. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*,15(2), 3-21.
- Cruz de Quirós, A. M., Lara-Alecio, R., Tong, F., & Irby, B. J. (2012). The Effect of a Structured Story Reading Intervention, Story Retelling and Higher Order Thinking for English Language and Literacy Acquisition. *Journal of Research in Reading*,35(1), 87-113. Retrieved from <http://0-search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ982982&site=eds-live>
- Evans, M. S. (2007). Promoting Reading and Learning. *International Journal of Learning*,14(5), 253-266. Retrieved from <http://0-search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=28652092&site=eds-live>
- Gupta, A and Lee, L. G. (2015). Dialogic Teaching Approach with English Language Learners to Enhance Oral Language Skills in the Content Areas. *International of Language and Linguistics*,2(5), 10-17. Retrieved November, 2015, from [www.illnet.com](http://www.illnet.com).
- Iter, I. (2017). Improving the Reading Comprehension of Primary-School Students at Frustration-Level Reading through the Paraphrasing Strategy Training: A Multiple-Probe Design Study. *International Electronic Journal of Elementary Education*,10(1), 147-161. Retrieved from <http://0-search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=28652092&site=eds-live>

*Discourses of comprehension in EFL tutoring task sequences in a university setting in Northern Mexico*

search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1156309&site=eds-live

Kaucer, S. B. (2010). Readers' tellings: Narrators, settings, flashbacks and comprehension. *Journal of Research in Reading*,3(320). Retrieved from <http://0search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN274891930&site=eds-live>

Kaucer, S. B. (2014). What retellings can tell us about the nature of reading comprehension in school children. *Australian Journal of Language and Literacy*,1(31). Retrieved from <http://0search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=edsggr&AN=edsgcl.361713050&site=eds-live>

Kramersch, Claire. (1997). The privilege of nonnative speaker. *Modern Language Association*. 112 (3) pp. 359-369.

Rooney, T., Lawlor, K., and Rohan, E. (2016). Telling Tales: Storytelling as a Methodological Approach in Research. *Electronic Journal of Business Research Methods*,14(2), 147-156. Retrieved from <http://0search.ebscohost.com.oasis.lib.tamuk.edu/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=120601951&site=eds-live>

Sherris, A. (2009). Talmudic pair work: A hermeneutic approach to language teacher education. Paper presented at the Sixth International Conference on Language Teacher Education, Washington, D.C., 29 May.

Shondel, Nero. (2015). Language, identity, and insider/outsider positionality in Caribbean Creole English research. *Applied Linguistics Review*. 6(3). pp. 341-368

**Appendixes:**

**Talmudic pair-work tasks**

**Appendix A. Task one**

- ✓ Find a partner; decide who is student A and who is student B.
- ✓ Student A: Reads a phrase or sentence aloud. Stops.
- ✓ Student B: Asks, “What does it mean?”
- ✓ Student A: explains
- ✓ Students A and B: Have an option to continue to discuss and interpret the line.
  
- Student B: Reads the next phrase or sentence aloud. Stops.
- Student B: Asks, “What does it mean?”
- Student B. explains
- Student B and A: Have an option to continue to discuss and interpret the line.

## **Appendix B. Task two**

**Task 1: Take turns reading the sentence to your partner and ask: What does it mean?**

**Task 2: Listen to your instructor read the text, and pay attention to the phrases below. At the time you hear the phrase mark it with a thick.**

**“Fortunato had hurt me a thousand times”.**

**“I had suffered quietly”.**

**“My proud name, Montessor”.**

**“I must act only with the greatest care”.**

**“the wrong would not be made right unless Fortunato knew that he was paying”.**

**“proudly believed that he was a trained judge”.**

**“wine would give me my revenge”.**

**“He spoke to me more warmly than was usual”.**

**“I acted pleased to see him”.**

**“as if he had been my closest friend”.**

**Appendix C. Task three**

**Listen to your instructor read the text aloud from which the words were taken. As you listen add more information that you believe it is important for each word or phrase in the Talmudic pair-work list. This will be your own annotated list. In other words, your notes.**

\_\_\_\_\_ "Fortunato had hurt me a thousand times".  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "I had suffered quietly".  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "My proud name,  
Montressor". \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "I must act only with the greatest care".  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "the wrong would not be made right unless Fortunato  
knew that he was paying".  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "proudly believed that he was a trained  
judge". \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "wine would give me my  
revenge". \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "He spoke to me more warmly than was usual".  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "I acted pleased to see  
him". \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ "as if he had been my closest friend".  
\_\_\_\_\_

*Discourses of comprehension in EFL tutoring task sequences in a university setting in Northern Mexico*

## **Appendix D.**

### **Task Four.**

Use your notes and quotes to retell the open short story *The Cask of Amontillado* to your partner and listen while your partner retells it to you.

### **Task Five.**

Use your notes, which might want to improve or rewrite after listening to your partner's retelling, to write a summary of what you know.

## **Interview Questions**

### **I. Answer the following questions base on on your learning experience with Talmudic pair-work tasks.**

1. Please tell me about talking about vocabulary with your partner.
2. Was talking about vocabulary helpful? How so? Please elaborate. Are there ways to improve this activity? Please elaborate.
3. Please tell me about listening to the vocabulary and putting a tick when your heard it.
4. Was listening and ticking of the vocabulary helpful? How so? Please elaborate. Are there ways to improve this activity? Please elaborate.
5. Please tell me about listening a second time and taking notes.
6. Was listening a second time helpful? How so? Please elaborate. Are there ways to improve this activity? Please elaborate.
7. Please tell me about using your notes to retell the talk.
8. Was using your notes to retell your notes helpful? How so? Please elaborate. Are there ways to improve this activity? Please elaborate.
9. Please tell me about listening to your partner retell the talk.
10. Was listening to your partner retell the talk helpful? How so? Please elaborate. Are there ways to improve this activity? Please elaborate.
11. Please tell me about writing a summary from your notes.
12. Was writing a summary from your notes helpful? How so? Please elaborate. Are there ways to improve this activity? Please elaborate.
13. Is there anything else you want to tell me about this sequence of activities?



## 4.2.6

# RESEARCH ON BILINGUAL TEACHER EDUCATOR'S PROFESSIONAL IDENTITY: AN OVERVIEW

Nallely Garza Rodríguez

María Guadalupe Huerta Soto

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introduction**

Teacher's professional identity (PI) has recently become an important area of research (Hong, Greene & Lowery, 2017), as it is considered an essential factor in understanding teacher's professional lives. PI is mainly shaped by different experiences teachers have during their careers (Pennington & Richards, 2016). Becoming a bilingual teacher is a difficult process that involves not only learning about skills and knowledge but also recognizing what it means to be a bilingual teacher. But, what about the ones who are or become teacher educators of future bilingual teachers? There have been enough studies regarding the construction of EFL/ESL pre-service (Chong, et al., 2011; Trent, 2015; Yuan & Lee, 2015) and in-service (Carnius, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011; Oder, 2014) teachers. In addition, there is some research that reflects on the importance of how teacher education programs influence student teacher's identity (Oder, 2014; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013; Trent, 2015). However, what research has not explored is what is the process bilingual teacher educators go through in order to construct their professional identity and the elements that shape it.

## **Background of the study**

Nowadays, there is an increasing demand of high-quality teaching (Solheim, 2017). Teachers are now required to possess teaching knowledge and skills, assessment practices, and managerial skills that help them meet the quality standards of education. According to Isotalo (2017), these set of standards are acquired during teacher education. Therefore, teacher educators become a key on developing quality in education. In this sense, it is important to study what it means to become a teacher educators and how they develop a sense of professional identity that may differ from other teachers who do not have the responsibility of educating future teachers (Isotalo, 2017; Sprignbett, 2017).

Within the scope of teacher education, we also find language teacher education. Language teacher education concerns with the professional development of language teachers during a teacher preparation program (Crandall, 2000). For the purpose of this study, the construction of bilingual teacher educator's professional identity will be explored. In addition, bilingual teacher educators will be defined as a group of teachers whose role is to prepare, instruct and provide support to future language teachers and make notable contributions to the development of the language education field. Finally, teacher educator's professional identity will be understood as an ongoing process of development, in which the personal and the professional dimensions of one person's selves are negotiated and integrated forming a multi-layered identity.

## **Purpose and research questions**

The purpose of this phenomenological study is to explore how bilingual teacher educators in a public university in Monterrey, Mexico construct their professional identity by analyzing the way they describe their profession and identifying the elements that shape their professional identity.

To fulfill the purpose of this study, the following questions will be addressed:

1. How do bilingual teacher educators construct their professional identity?
2. How do bilingual teacher educators describe their profession in relation with their professional identity?
3. What elements shape bilingual teacher educators' professional identity?

### **Significance of the study**

Research on the development and construction of teacher's professional identity provides an understanding of teacher's implicit beliefs about their own profession, their teaching roles and responsibilities as well as their reactions to their own practices (Chong *et al.*, 2011). Therefore, the significance of this phenomenological study includes (1) recognizing the way a group of bilingual teacher educators, of the Language Science Department from the School of Philosophy in Arts of the State University of Nuevo León (UANL), construct their professional identity, (2) understanding the factors that affect this construction process, and (3) describing bilingual teacher educator's profession from their own perception. In addition, this research can help us gain insight into educator's reflections about their own practices and their implications in the development of their pre-service teacher's professional identities.

Professional identity is defined as "an ongoing process of interpretation and reinterpretation" (Chong *et al.*, 2011, p. 51), thus, this study can help educators reflect about the circumstances that led them choose this profession, the experiences they went through the process, and how they have changed their perceptions about their profession and reshaped their roles as professionals. Finally, it can contribute to new findings on an unexplored area, providing useful

information for further research. The findings of this will provide a better description of the phenomenon of bilingual teacher educator's professional identity that will have a direct impact in bilingual education teacher's curriculum and the preparation of pre-service bilingual teachers.

### **Literature review**

This literature review aims to conceptualize the main constructs of bilingual teacher educators, teacher's identity and teacher's professional identity as well as to provide an overview of the current status of research on the construction of teacher's professional identity taking into account the main concepts involved.

Research on professional teacher's identity has been conducted mainly in three areas: in-service teachers (Mofrad, 2016; Mora, Trejo, & Roux, 2014, Pillen, Beijaard, & Den Brok, 2013), pre-service teachers (Beltman, Glass, Dinham, Chalk, & Nguyen, 2015; Yuan & Lee, 2015) and language teachers (Oder, 2014; Trent, 2015 and Warner, 2016).

In-service teachers are defined as teachers who have already graduated from a teacher formation program and are currently teaching in an educational setting (Güngör, 2017). On the other hand, pre-service teachers are conceptualized as teachers who are in the initial stages of their teacher education program or are in a final stage of the program where they have had some teaching practicum experiences (Chong *et al.*, 2011; Trent, 2010). There is another important concept that is early career teachers who have already completed their studies and have less than three years of teaching experience, which makes them experience a reality shock because of the mismatched expectations and classroom realities (Trent, 2015). Finally, we have the concept of English teachers, who are the ones who teach English as a foreign language in a non-English speaking country (Mora *et al.*, 2014).

Considering the variety of categories in which teachers may belong to, it is important to define the concept of teacher educators as it is the main construct of this research. A teacher educator is defined as someone who works in higher education in a teacher education program and has the task of educating a teacher (European Commission, 2013). In addition, Fisher, Short, McBee, & Venditti (2008) provide a simpler definition of teacher educator as “anyone who educates teachers” (p. 5). Fisher *et al.* (2008) emphasize the importance of distinguishing between highly qualified teachers and others who contribute to education of teachers such as college instructors or content instruction. Then, teacher educators are the ones “who provide the professional education component of preservice programs and the staff development component of in-service programs” (p. 5). In the context of this research, bilingual teacher educators will be defined as teachers who work in a bilingual teacher program who teach using English content-based subjects related to teaching.

### **Teacher identity and teachers’ professional identity**

Another important concept that is part of this research is teacher identity. In Gee’s (2000) words, teacher identity is “being recognized as a certain kind of person in a given context” (as cited in Trent, 2010, p. 31) and it involves an active process of creation and recreation. Likewise, Chong *et al.* (2011) understand teacher identity from a sociocultural perspective which is an ongoing dynamic process that involves interaction along with teacher development but is also a product that results from a variety of influences teachers have had. Therefore, in this research we will approach the concept of teacher identity (TI) using Fajardo’s (2014) definition that involves two main dimensions: what teacher do and know. These provide a vision of TI as a result of the experience gained through the teaching learning process, which is constantly shaped and transformed as they engage in the teacher community and develop skills and teaching competence.

Teacher's professional identity is a difficult concept to define, since many factors are interrelated such as schooling, training, work environment, years of work experience among others (Mofrad, 2016). In a recent study, Fajardo (2014) aimed to explore how Colombian pre-service teachers in their final stage of their program construct their professional identities considering their active participation in a teacher community and its relationship with their systems of knowledge and beliefs. Through a qualitative approach based on multi-information data collection techniques (interviews, stimulated recall and on-line blogs), Fajardo found out that choosing the teaching profession is socially driven and it is affected by family, past and present teachers and economic factors. Additionally, their participation in a teacher community makes pre-service teachers reflect about the incongruent relationships between their own beliefs and the real classroom practice. From a sociocultural perspective, Güngör (2017) studied the personal and professional social contexts that affect the development of English teachers' professional identity in Turkey using a narrative design. The results showed that the six levels that constitute Korthagen's onion model (environment, behavior, competencies, beliefs, identity, and mission) affect directly the construction of teachers' professional identity. In fact, the conclusion states that there is tension between the objects and the mediating artifacts of activity theory.

However, when looking at the construction of teacher's professional identity it should be understood as a process that integrates "personal knowledge, beliefs, attitudes, norms and values on the one hand, and professional demands from teacher education institutes and schools" (Pillen, Beijaard, & Den Brok, 2013, p. 660). In Pennington and Richard's (2016) article teacher identity construction is studied by integrating personal, contextual and professional factors. They pointed out that various facets of TI are defined as a set of attitudes and behaviors that constitute an image of the teacher himself and how he wishes to project.

Therefore, they proposed ten dimensions of teacher knowledge and skills that are the core of expert language teaching and competence which include: language proficiency, content language, teaching skills, contextual knowledge, language teacher identity, learner-focused teaching, pedagogical reasoning skills, theorizing from practice, membership in a community of practice and professionalism. These dimensions belong three types of identities which are labelled by these authors as language identity, disciplinary identity, context-related identity and self-knowledge and awareness.

Furthermore, Chong et al. (2011) suggest that teacher's professional identity formation begins before the early stages of training and continues to develop during and after the teaching program. Trent (2010) developed a research that focused on the way teacher identity is constructed considering student's role of action research in teacher's continuing professional development in a group of pre-service English language teachers in Hong Kong. He found out the perceptions of pre-service teachers about teaching profession before and after developing their professional practice through an action research project and their commitment to change and contest educational discourses. He concluded that action research is a valuable way to explore the individual enactment of teacher identities so that pre-service recognize and accept that roles of imperfection and incompleteness play an important role in the process of teacher identity and construction. Likewise, Chong et al. (2011) developed a longitudinal research that explored how pre-service teachers in a teacher training program in Singapore felt about teaching before and after starting their career, using a mixed approach. The results of the study showed that a great percentage of graduated teachers expressed mismatched expectations between originally perceived ideas and the reality; therefore, they stressed the importance of continuing with these kind of studies using more qualitative-interpretative perspectives and exploring the evolution of professional identity not only at the entrance stage but after graduation.

### **Teacher educator's professional identity**

Unlike members of other professions, teacher educators have multiple professional identities, as they may identify themselves “school teachers, as teachers in higher education, as researchers, or as teachers of teachers (Swennen et al. 2010, as cited in European commission, 2013, p. 8). In addition, Exley (2010 as cited in Sprignbett, 2017) argues that teacher educator's identity is multi-layered, and they can recognize themselves as subject specialists, teachers, educationalist and researcher.

For instance, Mofrad (2016) explored, through a quantitative approach, the teachers' professional identity of English teachers in Iranshahr, Iran, in relation to their work experience and gender. He found out that they identified themselves more as didactical experts, but they also recognized the importance of subject matter field as part of their professional identity. So, the data revealed a significant relationship between subject matter expert and years of teacher's experience. In other study, Canrinus et al. (2011) studied teacher's professional identity of secondary school teachers in the Netherlands in relation to teacher's job satisfaction, self-efficacy, occupational commitment and change in the level of motivation. After analyzing the data, they came out with three different profiles regarding the previous indicators of teachers' professional identity: (1) unsatisfied-demotivated, (2) motivated and affectively committed, and (3) a competence doubting identities. The works of Mofrad (2016) and Canrinus et al. (2011) show how teacher's professional identity can vary from teacher to teacher. This is because a number of different factors can intertwine in the developmental process of professional identity construction.

Other studies (Isotala, 2017; Pereira, Lopes & Marta, 2015; Swennen, Volman, & Jones, 2010) have stressed the importance of the social, political and historical contexts as well as the personal motivations and initiatives as key factors that

influence the different sub-identities of professional teacher educators. For example, Swennen *et al.* (2010) conducted a literature review of 25 articles to find out the sub-identities of teacher educators and the implications of these sub-identities in their professional development. Findings showed that teacher's educators are described as school teachers, as teachers in higher education, as teachers of teachers, as researchers, and as generic teachers. At the end, Swennen *et al.* (2010) concluded that national and institutional contexts affect the development of teacher educators over time.

In the same way, Isotalo (2017) aimed to study the conceptions of 10 teacher educator's professional identities in Eritrea and the factors that affected their professional identity formation. Through a phenomenological qualitative approach and interviews, Isotalo (2017) found that Eritrea teacher educators faced some external educational challenges such as material, programmatic and sociocultural that provoked internal tensions in their professional identity. Yet, teacher educators' identities were strengthened by community and self-driven factors that overrode the challenging elements.

Finally, the work of Pereira *et al.* (2015) interviewed 19 teacher educators of primary education in order to analyze the conceptions they had about their work and to identify the relationship between their professional identities and their views of professional qualities. The results of the study revealed four professional identities of teacher educators including: academic, cooperative, dual, and supervisor. In addition, their conceptions of their profession differed in terms of the knowledge they thought it is important to teach or acquire, their beliefs and their personal values. In the end, Pereira *et al.* (2015) concluded that teacher educator's identity is built on the past and present experiences in the educational field.

## **Theoretical framework**

Within the research area of language teacher identity, various frameworks have been used as lenses for analysis (Riyanti, 2017). The review of literature of this study indicates that the most common theoretical framework used to explore teacher's professional identity are socio-cultural frameworks (Karaby, 2016; Lamote & Engles, 2010; Leserth, 2013). For the purposes of this study, a socio-cultural approach will be used.

Recently, language teacher education has witnessed a called for a more constructivist paradigm, which, in this case, is the sociocultural approach (Johnson, 2009; Nguyen, 2016). More particularly, this paradigm has been used to explain identity issues related to pre-service and in-service language teachers. Therefore, an understanding of the main principles of the sociocultural theory will help to describe the construction of bilingual teacher educator's professional identity.

Sociocultural theory has also been used to explain the teaching and learning practices in second language acquisition. According to Hsieth (2016), teacher's professional identity is a socio-constructed dimension because theory-based practice and personal educational experiences are constantly negotiated to establish a professional identity. In addition, some scholars have recognized the importance of SCT in understanding the developmental processes that take place in the construction of professional identity of teachers (Johnson, 2009; Freeman & Johnson; Richards, 2008).

## **Research methodology**

### **Population and sample**

The population (N) for this study will be bilingual teacher educators who exclusively teach pre-service English or bilingual teachers in a public university in the northeast of Mexico. The faculty staff that belongs to the language department consists of approximately 35 teachers whose age, gender, level of study and years of experience vary significantly. Therefore, a purposive sampling strategy will be used. According to Yin (2011), the goal of this sampling method is “to have those that will yield the most relevant and plentiful data, given your topic of study” (p. 88). On the other hand, Creswell (2007) suggests that it is necessary to make decisions about the people or the things chosen to be part of the sample, what will come out from the sampling and the amount of people or sites where information will be gathered. Thus, purposeful sampling takes place when researchers intentionally choose participants and sites that can provide rich information about the phenomenon that is being studied (Creswell, 2009).

As most qualitative research uses purposeful sampling, it is important to delimit the type of strategy that will be used. In this case, the strategy of maximum variation will be considered as it enables to increase the likelihood that different perspectives will be reflected in the findings. According to Creswell (2009), in maximal variation sampling “the researcher samples cases or individuals that differ on some characteristic or trait” (p. 208). In this study, the characteristics that will differ among participants will be years of experience and gender. Therefore, from the population only 6 teachers (n) will be considered to take part in the research. Three of the teachers will be males and three females. They will be divided in pairs (male-female) with different ranges of teaching experience: a) 1-10, b) 11-19, and c) more than 20. The reason to support this sampling method is to

present multiple perspectives of individuals to describe the complexities of the teacher educator's world.

The coordinator of the department will be asked to provide us the e-mail of the teachers who match the profile for the research. Then, the investigators will contact them via e-mail and ask them to participate in the study. Once they agree, a special meeting will be scheduled to explain them the purpose of the study, provide them the consent form, and answer the first questionnaire.

### ***Research design: a phenomenological research***

Phenomenology comes from a philosophical background which influences its main principles. The one who proposed it was Edmund Husserl, whose arguments consisted in studying any project under the principles of phenomenology. In fact, the arguments that provide reasons to continue using phenomenology are the study of lived experiences, their consciousness and description (Creswell, 2007).

According to Waters (2016), the goal of a qualitative phenomenological study is "to describe a lived experience of a phenomenon" (par. 1). On the other hand, Lester (1999) states that the main objective of the phenomenological approach is to recognize the way actors perceive a specific situation, using an inductive method. One of the most important features of this research design, is that it emphasized subjectivity, so it is useful to describe rather than explain the events. Creswell (2007) mentions that there are two phenomenological approaches. The hermeneutic, which consists of the interpretation of the meaning of the experiences the actors have lived. The other one is the psychological or transcendental whose focus is more related to the participant's description of the experiences rather than the interpretation of the researcher. Therefore, the present study will focus on a transcendental approach to phenomenology, as our main interest is to understand the essence of the experience.

Creswell (2007, p. 61) recommends following Moustakas's series of steps when conducting a phenomenological study.

- 1) The researcher determines if the research problem is best examined using a phenomenological approach. The construction of professional identity, it could be studied from this approach as the perception of a group of teachers about this topic will be explored.
- 2) A phenomenon of interest to study. In this research the main phenomenon will be teacher's professional identity.
- 3) The research recognizes the philosophical assumptions of phenomenology. The main assumptions are the importance of subjectivity, the use of the indicative approach and the application of a transcendental phenomenology for the description of the experience rather than an explanation.
- 4) Data are collected from the individuals who have experienced the phenomenon: In-depth interviews will be used to collect the in-bracket information provided by the participants.
- 5) The participants answer two main questions: what have you experienced in terms of the phenomenon? And what contexts or situations have typically affected your experiences of the phenomenon? These will be the core questions that will be included in the instruments.

### **Data collection**

Lester (1999) mentions that there are different methods that can be applied in phenomenological-based research, "these include interviews, conversations, participant observation, action research, focus meetings and personal texts" (p. 2). However, he stresses the importance of the principles of minimum structure and

maximum depth, as these are the ones that allow the researcher to establish a good level of rapport and gain depth information.

In order to collect data that can provide useful information about the construction of teacher's professional identity, we will use two main instruments: The first one is an open-ended questionnaire (Appendix A) to gather demographic information about teachers and a general overview of their profession and their perceptions about it. Farrell (2016) defines open-ended questions as the ones that allow people to give free answer to the topic. She mentions that these kinds of questions are useful because they may allow research to find unanticipated responses. Finally, she recommends using them when conducting qualitative research with interviews.

This questionnaire will be administrated individually by the researchers some time before the interview will be conducted, in order to avoid repetition of the same information. The participants will take between 15- 20 minutes to complete the questionnaire.

The second one will consist on a face-to face depth interview (Appendix B) that will allow us to explore more profoundly the perceptions of teachers and get additional information from what they mentioned in the questionnaire. According to Creswell (2009), one of the most popular instruments to collect qualitative data is interview. However, he recommends that once you have decided to use interviews as a source of getting data, it is important to consider "what form of interviewing will help you to understand the central phenomenon and answer the questions in your study" (p. 218). From Creswell's typology of interviews, the most appropriate to address the main research topic is one-on-one interview with open ended questions. The reason why this type fulfills the needs of this study, is that it provides individual time with each of the participants and

seeks to “best voice their experiences unconstrained by any perspective of the researcher or past research findings” (p. 218).

Nevertheless, this is a good way to gain insight from participant’s perspectives, Boyce & Neale (2006), propose depth-interviewing “as a qualitative research technique that involves conducting intensive individual interviews with a small number of respondents to explore their perspectives on a particular idea, program, or situation” (p. 3). This is of great help for our research as it is a way to obtain detailed information about how teacher educators have constructed their professional identity. Additionally, in-depth interviews provide a relaxing environment in which participants may feel more relaxed and comfortable to express their opinions and experiences. However, as most of data collection techniques, there are some pitfalls that need to be considered. One of them is that it can be time consuming for both conducting and analyzing, the interviewer must be adequately trained, and generalizations are not possible due to the small samples (Boyce & Neale, 2006, p. 4).

This interview will cover three main themes: teacher’s background information, experiences and contexts that have impacted their profession and their perceptions about their professional identity. The interview will be audio-taped using a voice recorder and it will last approximately from 60-90 minutes.

### ***Data analysis***

Creswell (2012) establishes three main steps to prepare and organize the data for analysis. The organization of data is extremely important because of the large amount of information gathered, so it is recommended to develop a table to organize the material, organize the material by type and keep a backup of all forms of data. Additionally, as most qualitative data comes in the form of audio or

text, a transcription process is needed to convert audio in text. Finally, the analysis can be done by hand or by computer using special software.

In this study, we will follow Creswell's recommendation for organizing the data. In addition to this process, Waters (2016) suggests that when dealing with phenomenological data, the use of an emergent strategy is the most adequate. This strategy consists on abstracting out the themes that come out naturally from the data because "the meanings can be implicit and need to be made explicit with thematic analysis" (par. 5). Furthermore, Lester (1999) proposes that when dealing with large amount of data collected from interviews, we should follow the next steps. First, read through the text and feel for what is being said. Then, identify the key themes and issues. After, identifying them, they should be added and organized with the help of "post it" notes. Finally, from the resulting list interrogation should be done and then summarize the findings. In few words, this process is described by Creswell (2012) as coding whose purpose is "to make sense out of the text data, divide it into text or image segments, label the segments with codes, examine the codes for overlap and redundancy, and collapse these codes in broad themes" (p. 243).

In order to facilitate the process of data analysis, we consider that computer analysis is the ideal way to do it. Creswell (2012) states that computer programs provide features that facilitate data analysis and enable you to do the coding and categorization easily (p. 235). Therefore, we will use a qualitative software called MAXQDA12 which has extensive functions that allow researchers to manipulate audio, videos and texts to deal relatively quickly with large amount of information.

## **Findings**

The proposed study is still in-progress and no results from data collection have been obtained. Yet, the literature review presented in this article shed light into the problem of teacher educator's professional identity construction. Overall, the findings lead to partial answer to our research questions. First, teacher educators are defined as a heterogeneous but unique group of teachers that differ from other teachers (Springbett, 2017). Furthermore, teacher educators construct their professional identity by integrating their personal beliefs, attitudes and values with the ones of the profession. In addition, teacher's professional identity is an ongoing and non-static process that occur when teacher educators face challenges and reconcile them with their personal driven forces that led them choose their profession (Isotalo, 2017). Second, teacher educators describe their profession in different ways, this means, that their professional identity is formed by sub-identities such as a subject expert, school teacher, teacher of teachers, researcher, generic teacher, and higher education teachers (Pereira et al., 2015; Swennen et al., 2010). Finally, teacher educator's professional identity is a sociocultural phenomenon shaped by different elements including the political, social, historical, and institutional contexts; present and past experiences in the educational field, and personal motivations and initiatives (Isotalo, 2017; Pereira et al., 2015).

## **Conclusion**

Teacher's professional identity is always a multifactorial ongoing process that integrates teacher's personal knowledge, beliefs, and attitudes teachers have about their own profession. In addition, teacher professional identity is influenced by external sociocultural factors that may include social, political, economic and institutional contexts. In this paper we have reviewed a variety of studies that have focused on studying EFL pre-service and in-service teacher's professional

identity. These studies showed that some of the factors that affect teacher's professional identity are family, past and present teaching experiences, and economic factors (Fajardo, 2014) and also teacher's environment, behavior, competencies, beliefs, identity and mission directly affect its construction (Güngör, 2017). In addition, other studies (Chong et al., 2011; Trent, 2010) pointed out the way teacher's professional identity evolves during the entire professional development of teacher's careers. The perception they have before studying to become bilingual teachers changed when they entered their undergraduate program, during the program, during their teaching practice, and once they graduated.

Regarding the area of methodology, teacher's professional identity is mainly studied by qualitative research designs. The most common qualitative designs used include narrative approach, action research, and phenomenology. These make use of journals, in-depth interviews, artifacts, etc. as data gathering techniques. However, quantitative research is also used in order to find the relationship of teacher's professional identity with other variables such as age, gender, years of experience, self-efficacy, motivation, among others.

Although some studies were found in relation to teacher educator's professional identity (Isotala, 2017; Pereira, Lopes & Marta, 2015; Springbett, 2017; Swennen, Volman, & Jones, 2010), none of them explored the area of bilingual or language teacher educators. However, these studies provided information regarding how teacher educators change their vision of their profession. They also showed that teacher educators have a different perspective from a teacher who is not educating other teacher but students at different levels and ages. Their mission is different so are their beliefs, attitudes, identity, and competencies. Therefore, to study the way teacher educators construct their professional identity will allow us to recognize the elements that affect this construction, the way they define

themselves as individuals and professionals, and to understand the tensions and conflicts they experience when reconstructing their identities.

## References

- Beltman, S., Glass, C. Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Boyce, C. & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. Watertown: Pathfinder International. Retrieved from [http://www2.pathfinder.org/site/DocServer/m\\_e\\_tool\\_series\\_indepth\\_interviews.pdf](http://www2.pathfinder.org/site/DocServer/m_e_tool_series_indepth_interviews.pdf)
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608, doi: 10.1080/03055698.2010.539857.
- Chong, S. Ling Low, E., & Chuan Goh, K. (August, 2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Crandall, J. (2000, January). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55, doi:10.1017/S0267190500200032
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

European Commission. (2013, October). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Retrieved from European Commission: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf).

Fajardo, J. (2014). Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49-65.

Farrel, S. (2016). *Open-ended vs closed ended questions in user research*. Retrieved from Nielsen Norman Group: <https://www.nngroup.com/articles/open-ended-questions/>

Fisher, R., Short, B., McBee, R. & Venditti, K. (2008, February). *The teacher educator standards. From the Association of Teacher Educators*. Retrieved from Winter Conference Standards Clinic: <http://www.ate1.org/pubs/uploads/materialstouse1.pdf>

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.

Güngör, F. (2017). The tension between EFL teacher identities and INSET in the Turkish context. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 13-27, doi: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.55110>.

Hong, J, Greene, B. A., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98, doi: 10.1080/02607476.2017.1251111.

- Hsieth, B. (2016, Spring). Professional identity formation as a framework in working with preservice secondary teacher candidates. *Teacher Education Quarterly*, 43(2), 93-112.
- Isotalo, S. (2017). Teacher educators' professional identity formation in a challenging context. Experience from Eritrea [Master's degree Thesis]. University of Jyväskylä. Department of Education.
- Johnson, K. E. (2009). *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. NY: Routledge.
- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18. doi: 10.14689/ejer.2016.65.01.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010, February). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18, doi: 10.1080/02619760903457735.
- Leserth, K. (2013). *Identity development among pre-service teacher candidates [Doctoral Thesis]*. Iowa State University.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Retrieved from: Royal Geography Society: <https://www.rgs.org/NR/rdonlyres/F50603E0-41AF-4B15-9C84-BA7E4DE8CB4F/0/Seaweedphenomenologyresearch.pdf>
- Mofrad, E. Z. (2016, April). Exploring the Professional Identity of the Iranian English Teachers: The Case of English Institutes of Iranshahr. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 843-848, doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.23>

- Mora, A., Trejo, P., & Roux, R. (2014). English language teachers' professional development and identities. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 49-62, doi: <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.38153>
- Nguyen, M. H. (2016). Responding to the need for re-conceptualizing second language teacher education: The potential of a sociocultural perspective. *International Education Studies*, 9(12), 219-231, doi:10.5539/ies.v9n12p219.
- Oder, T. (2014). English language teachers' perceptions of professional teacher. *Teacher Development*, 18(4), 482-494. doi: 10.1080/13664530.2014.953253.
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016, March). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23, doi:10.1177/0033688216631219.
- Pereira, F., Lopes, A., & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469, <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1078142>.
- Pillen, M. , Beijaard, D., Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678, doi:10.1080/13540602.2013.827455.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC*, 39 (2), 158-177, doi: 10.1177/0033688208092182.
- Riyanti, D. (2017). *Teacher identity development: A collective case study of English language pre-service teachers learning to teach in an Indonesian university [Doctoral Dissertation]*. Nebraska: University of Nebraska-Lincoln.

- Solheim, K. (2017). Importance of teacher learning for students' achievement. *Center for Learning Environment*. Retrieved from: <http://laringilijosecenteret.uis.no>.
- Springbett, O. (2017). The professional identities of teacher educators in three further education colleges: An entanglement of discourse and practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 149-161, <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1370481>.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities, and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1), 131-148, doi: 10.1080/19415250903457893.
- Trent, J. (2010, May). Teacher education as identity construction: insights from action research. *Journal of Education for Teaching* (36), 153-168. doi: 10.1080/02607471003651672.
- Trent, J. (2015, May). The identity construction experiences of early career English language teachers in Hong Kong. Great expectations and practical realities. *Research Papers in Education*, 31(3), 316-336, doi: 10.1080/02671522.2015.1037336.
- Warner, C. K. (2016). Constructions of excellent teaching: Identity tensions in preservice English teacher. *National Teacher Education Journal*, 9(1), 5-15
- Waters, J. (2016, june). *Phenomenological research guidelines*. Retrieved from Capilano Univeristy: <https://www.capilanou.ca/psychology/student-resources/research-guidelines/Phenomenological-Research-Guidelines/>.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research. From start to finish*. NY: Guilford Press.

*Research on bilingual teacher educator's professional identity: an overview*

Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education program. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491. doi: 10.1080/02671522.2014.932830.

## **Appendix A Questionnaire Format: Teachers' Background Information**

The following questions will be able to provide an overview of your teaching situation and about your ideas about being a bilingual teacher educator. We would really appreciate your collaboration to answer this questionnaire. The information will be confidential and it will be used for research purposes only. We thank you for your time in answering this instrument.

### **I. Complete the information below.**

#### **Teacher's background information**

1. Gender: \_\_\_\_\_
2. Age: \_\_\_\_\_
3. Higher level of education: \_\_\_\_\_
4. Years of teaching experience: \_\_\_\_\_
5. Semesters currently teaching: \_\_\_\_\_
6. Department you belong to: \_\_\_\_\_
7. Bilingual courses currently teaching: \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

### **II. Answer the following questions briefly.**

1. How would you define teaching as a profession?
2. What qualities or attributes do you possess as a bilingual teacher that impact on
3. How would you describe your personal beliefs about bilingual teaching in relation to the challenges of the profession?
4. What do you consider are the main differences between being a bilingual teacher educator (teacher of future bilingual teachers) and a bilingual teacher?

## **Appendix B Interview Protocol**

### Introduction:

"Hello, our names are Nallely Garza and María Huerta. We are currently doctoral students at Texas A & M Kingsville University. We are conducting a research study for our class Research Publication and Grants Development titled "**The Construction of Bilingual Teacher Educators' Professional Identity**". In our discussion, we will use PI to refer to Professional Identity. The purpose of this phenomenological study is to explore how bilingual teacher educators in a public university construct their professional identity by analyzing the way they describe their profession and its relationship with professional identity. That is, how bilingual teachers develop an understanding of themselves as teachers and their profession. The questions that we will ask you will relate to your own beliefs about teaching, and the experiences that have influenced these beliefs about teaching, the perceptions you have of your professional teacher identity in a bilingual college classroom, and the experiences that have shaped your professional identity as a teacher.

We want to thank you for your time at participating in this interview. The information you share with us will be helpful to our study. The interview will be audio-recorded for transcription purposes. Your participation is voluntary. If you begin to participate and then changed your mind, you might stop at any time and let us know it immediately. You are free not to answer to any questions during the dialogue interrogation. During transcribing, in this study, and in any other reports of the research, your identity will be treated off the records. Your name, your workplace, and any other individual you refer to will not be identified. Are you ready to start it now?"

1. What are the reasons that made you decide to be a bilingual teacher educator?  
Were there any person or situation that influenced your decision?
2. What are your beliefs and attitudes toward teaching others to teach?
3. Can you please narrate the process or experiences you had that led you become a bilingual teacher educator?

4. Think about any situation or experience that has influenced your thinking about teaching as a bilingual teacher educator? Would you please describe any significantly experience (es) that have influenced in your teaching decision?
5. I would like for you to think about your experiences that have influenced your beliefs about teaching. Please describe an experience or experiences that have significantly influenced your belief about teaching
6. Reflect about your own teacher educator identity, would you please tell me what you feel is your professional (bilingual) teacher educator identity?
7. Please, describe in detail any experiences or the ones you consider have shaped your professional (bilingual) teacher educator identity?
8. Do you think you have a teacher (educator) self -personality? Why or why not? How does it differ, if it does, inside and outside the classroom? Would you describe how this teacher self- personality differs or is similar in either or case?
9. What would you say is your role as bilingual teacher educator? What the impact of you view of professional identity in your students' identity construction?
10. Do you think the learning unit you teach at college plays a role in your (educator) teaching (bilingual) professional identity? Why or why not?
11. As you see we have talked about some things that have caused an impact on your own teacher's educator identity. Considering your (bilingual) professional identity as a teacher educator, would you tell us about other life experiences that have influenced your development of your professional (bilingual) teacher's educator identity?
12. Is there any other idea or comment in regard of teaching and teacher's identity you want to share before closing up?

Interview adapted from Turner (2014)



## **4.2.7**

# **ADAPTANDO PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS) PARA LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS CON TEA**

Tannia Sarahí Cantú Colunga

Alhelí Morín Lam

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

El habla es la herramienta de comunicación principal que el ser humano utiliza para relacionarse con sus semejantes. Los seres humanos no estamos limitados al aprendizaje de un solo idioma, es posible también adquirir diversas lenguas las cuales facilitan y amplían nuestras posibilidades de interacción social alrededor del mundo. A la lengua adquirida además de la lengua materna (L1) el diccionario de términos clave ELE lo define como lengua meta o L2. Existen distintas afecciones que impiden el desarrollo social y por lo tanto el desarrollo del lenguaje, entre ellas se encuentra el autismo o Trastorno del Espectro Autista. El DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) define el Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un trastorno del neurodesarrollo que se ve reflejado en el déficit del desarrollo de la interacción social y de la comunicación. Hoy en día en México no existen estadísticas por parte del INEGI que determinen el número de niños que

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

padecen del TEA pero se estima que es 1 de cada 6 niños, siendo esta la causa principal de su deterioro en la adquisición del lenguaje y proceso de comunicación.

Existen diversos programas de intervención que tienen como objetivo propiciar el desarrollo del lenguaje en las personas con TEA y a su vez incrementar la interacción social. Dentro de ellos el enfoque PECS (*Picture Exchange Communication System*) pretende por medio del uso de pictogramas lograr que el usuario aprenda a través de distintas etapas desde asociar objetos con palabras, producir demandas o conocer la estructura de una frase hasta producir mensajes de forma espontánea y completar el proceso de comunicación. Dentro de las últimas etapas de PECS (V y VI) el usuario reconoce ya muchos conceptos tangibles e intangibles, demanda por ellos y comienza a realizar comentarios espontáneos. Es en este momento donde se pretende por medio de una adaptación al sistema introducir vocabulario en un idioma distinto, en este caso francés.

### **Justificación**

Actualmente en México se vive un proceso de inclusión y aceptación entre individuos en distintos aspectos, no solo en lo referente a decisiones personales o ideologías sino también en cuanto a diferencias físicas y capacidades diferentes. El proceso de inclusión se encuentra aún en desarrollo y es ahora el momento en que toda prueba a la adaptación de distintos enfoques de aprendizaje es bienvenida e importante.

### **Planteamiento de problema**

En México el número de escuelas públicas y privadas que incluyen el idioma francés como parte de su plan de estudios ha aumentado, así como la inclusión de niños con capacidades especiales o distintas afecciones. Existen diversos programas de intervención que permiten a los niños con autismo lograr el desarrollo de la

lengua materna (L1), entre ellos el programa PECS pero para el desarrollo bilingüe los recursos son muy limitados.

## **Objetivos y preguntas de investigación**

### **Objetivos**

- Nombrar las principales dificultades para la adquisición y desarrollo de lenguaje de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)
- Identificar las principales dificultades para la adquisición de vocabulario del idioma francés en niños con Trastorno del Espectro Autista.
- Desarrollar una adaptación al método PECS en la etapa I para la introducción de vocabulario en francés.
- Explorar los resultados de la introducción del vocabulario en francés a un niño con TEA que se encuentre en uso del método PECS durante las etapas V y VI mediante una adaptación del método.

### **Preguntas de Investigación**

- ¿Cuáles son las principales dificultades para la adquisición y desarrollo del lenguaje de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
- ¿Cuáles son las principales dificultades para la adquisición del vocabulario del idioma francés en niños con Trastorno del Espectro Autista?
- ¿De qué forma se puede adaptar el método PECS para la enseñanza de vocabulario del idioma francés?

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

- ¿Cuáles son los resultados de la introducción de vocabulario del idioma francés a un niño con TEA que se encuentre en uso del método PECS durante las etapas V y VI, mediante la adaptación del método?

**Antecedentes**

Figura 1.

*Tabla de Antecedentes de Investigación.*

<b>Investigación</b>	<b>Descripción</b>
Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. (Fortea <i>et al.</i> , 2015)	Importancia de la intervención temprana en niños con TEA así como el impacto positivo del uso de PECS como sistema alternativo de enseñanza.
Escolarización de alumnos con autismo en Francia: Treinta años de historia. (Philip, 2012)	Desarrollo del proceso de inclusión en Francia así como la evolución del concepto de autismo a través de la historia. Se presenta a la educación como tratamiento efectivo para el desarrollo.
Adaptaciones didácticas 1 (Sarralié <i>et al.</i> , 2006)	Importancia de la adaptación didáctica en distintas áreas del aprendizaje para niños con capacidades especiales. La adaptación didáctica es la clave para lograr un proceso de inclusión exitoso.
Relación entre bilingüismo y los rasgos autistas en una muestra de población general de niños de escuela primaria (Kašćelan <i>et al.</i> , 2019)	Sustenta la posibilidad de que se de el aprendizaje de un segundo o tercer idioma debido a la existencia de personas bilingües con TEA.

PECS y habilidades de comunicación en niños con TEA (Fortner, 2011)	Artículo que explica el avance positivo que niños con TEA han obtenido utilizando PECS como herramienta de desarrollo de lenguaje.
El efecto de enseñar PECS a niños con autismo en las áreas de comportamiento verbal, juego y función social (Jurgens et al, 2009)	Impacto positivo del programa PECS en las distintas áreas de alteración de niños autistas.
Comparación aleatoria de dos intervenciones de comunicación para preescolares con desorden del espectro autista (Yoder et al., 2006)	Se compara la eficacia de dos programas de intervención distintos, uno de ellos es PECS y el impacto que tienen dentro del desarrollo de comunicación en niños con TEA.

### **Fundamentación teórica**

El estudio del TEA y del método PECS como herramienta de enseñanza y desarrollo de lenguaje ha buscado comprenderse desde distintas bases teóricas. No obstante, para comprender cada una de ellas será importante definir conceptos claves en el tema de estudio, entre los cuales se encuentran distintas definiciones del trastorno a lo largo del tiempo y diversos programas de intervención que se utilizan para mejorar la habilidad de comunicación en niños autistas.

### **Definición**

A continuación, presentamos distintas definiciones según distintos autores de lo que representa el Trastorno del Espectro Autista. La última edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) menciona los distintos criterios y diagnósticos que se presentan para considerar a una persona

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

dentro del Trastorno del Espectro Autista. Dentro de los criterios de diagnóstico se mencionan los siguientes:

- Déficit persistentes en comunicación e interacción social.
- Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.
- Síntomas presentes generalmente en el período del desarrollo temprano.
- Síntomas que causan alteraciones clínicamente significativas (a nivel social, ocupacional o en otras áreas del funcionamiento actual)
- Las alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual)

Además, se hace mención siempre como factor importante el especificar la severidad, que es basada en la alteración social y comunicativa así como en la presencia de patrones de comportamiento repetitivos restringidos.

### ***La importancia de la adaptación de programas y métodos especializados para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)***

A lo largo del tiempo muchas investigaciones se han llevado a cabo en la búsqueda de la mejora del desarrollo de la persona autista. Muchas estrategias se han intentado implementar con éxito, pero analizando la historia es evidente que no existe un programa de intervención que sea favorable en el 100% de los casos en los que se ha implementado. Lo anterior es consecuencia de la amplia variedad de espectros existentes dentro del trastorno, los cuáles se presentan de forma diferente en cada sujeto.

Es importante considerar que si los programas han logrado un impacto significativo debe considerarse la adaptación de estos para lograr ese mismo impacto en distintos sujetos o bajo distintos objetivos.

Aunque no hay evidencia de que un programa de intervención sea mejor que otro el éxito de una adaptación aumenta cuando es en perfiles de éxito en determinado programa.

### ***Picture Exchange Communication System (PECS)***

En el presente Proyecto de Investigación pretende la adaptación del método PECS para lograr el aprendizaje de un segundo o tercer idioma en específico el francés. Siendo un método ampliamente puesto en práctica y con años de desarrollo e investigación, existe la posibilidad de que sea eficaz si se alteran variables en niños que ya lo conocen. Es por eso que se dedica un capítulo para presentar la información más relevante acerca de PECS.

#### ***Definición***

PECS es un sistema de comunicación basado en imágenes el cuál fue diseñado para apoyar a niños con TEA o cualquier otro individuo con alguna deficiencia en la comunicación funcional. Tiene como objetivo transmitir conocimiento lingüístico que le permita a niños con TEA tener habilidades de comunicación espontánea (Jurgens *et al.*, 2009).

#### ***Hacia quién va dirigido y modalidad del programa***

Como ya hemos mencionado PECS es dirigido a niños con TEA y personas con habilidades comunicativas deficientes. La forma en la que PECS funciona es por fases y a través de ellas se busca la producción de comunicación espontánea por parte del sujeto. A continuación mencionaremos las fases y una breve explicación de cada una de ellas (Fortner, 2011).

- *Fase I:* Le enseña al niño a intercambiar de forma física un pictograma por algún objeto de su preferencia que se encuentre representado en la imagen.

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

- *Fase II:* Ahora el niño cuenta con una nueva herramienta, un libro, que le permite almacenar todos los pictogramas con los que hará intercambios.
- *Fase III:* Se comienza la etapa de discriminación, donde el niño tendrá que diferenciar entre un objeto y otro representado en sus pictogramas.
- *Fase IV:* Comienza el uso de estructura de la frase, se introduce el inicio de oración “quiero” y algunos verbos
- *Fase V:* Es la etapa de atributos en donde se refuerza la estructura de la frase y se añaden distintos verbos, así como adjetivos.
- *Fase VI:* La fase de comentarios es la última donde se busca consolidar la comunicación espontánea por medio de frases que no necesariamente implican un intercambio. Es decir el niño no obtiene nada a cambio por la oración que acaba de producir.

Como se puede apreciar, no existe mucha diferencia entre fase y fase ya que el sistema es completamente gradual. Se busca modelar un aprendizaje parecido al natural.

### **Diseño metodológico**

#### ***Definiciones de Investigación-Acción***

En el presente proyecto se toma la definición propuesta por distintos autores (Lomax 1990 c.p Latorre, 2013) y (Elliot 1993 c.p Latorre, 2013) quienes expresan el motivo principal de la razón de ser de esta investigación. Ello con base en un estudio metodológico y con responsabilidad en el cual se permite mostrar las evidencias de la intencionalidad del agente individual o colectivo y por consecuencia los resultados de sus acciones llevarlas a una mejor comprensión conforme a la práctica, es decir, la búsqueda de una mejora continua que tenga un

impacto social positivo en el área de aprendizaje de un sector de la población que no tiene acceso al mismo número de recursos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Todo lo anterior se logra por medio de la adaptación del enfoque PECS con el cuál se busca la mejora en la práctica profesional de la enseñanza de un segundo o tercer idioma a niños con Trastorno del Espectro Autista.

### **Diseño**

En esta sección se define la modalidad y el modelo del proceso del proyecto de investigación-acción a seguir. El modelo a seguir permite conducir la investigación de una forma mucho más ordenada ya que cualquier modelo a elegir de aquellos que proponen distintos autores, invitan al investigador a generar introspección y una búsqueda constante de mejora. La búsqueda de la mejora continua a través de planes de acción o del análisis de resultados es el principio básico de la investigación-acción.

### **Modalidad del proyecto de investigación-acción**

La modalidad de la investigación-acción que corresponde al presente proyecto es la Técnica, ya que como Latorre (2013) define, es aquella que tiene como propósito hacer más eficaz la práctica social. La adaptación propuesta, a través del proyecto, al enfoque PECS (Picture Exchange Communication System) tiene como principal objetivo mejorar el proceso de aprendizaje de un segundo o tercer idioma para niños con Trastorno del Espectro Autista y de esta forma volverlo un enfoque más eficaz. El docente juega el papel de investigador y es quién a través de su contacto directo con la problemática presentada trasciende de espectador a agente de cambio mediante la investigación-acción.

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

Latorre (2013) menciona también que el investigador se basa en la línea de un trabajo diseñado por expertos en los cuáles ya existen propósitos prefijados; de la misma manera la adaptación plantear toma los propósitos ya establecidos por la organización Pyramid Educational Consultants Inc. USA para el enfoque creado por ellos (PECS) y son los expertos en el manejo del enfoque quiénes darán importante testimonio que permitirá no solo fundamentar si no dar forma al plan de acción para disminuir el margen de error del investigador al momento de desarrollar la adaptación buscada.

### ***Modelo del proceso de investigación-acción***

El modelo a seguir que del presente proyecto es el propuesto por Whitehead, el cuál de una forma muy natural y concisa logra englobar un proceso de búsqueda de mejora continua (Whitehead 1989 c.p Cifuentes, 2014). Consiste en una espiral de ciclos que pretenden mejorar la relación dada entre la teoría educativa y el desarrollo profesional por medio de un proceso de reflexión e introspección de acuerdo con el ambiente educativo en el que se encuentre le docente.

En la primera parte del ciclo es el docente quién a través de introspección logra conectar con una problemática presente en su ambiente de trabajo, después el segundo paso consiste en desarrollar a través de la imaginación una posible solución la cuál, como tercer parte del ciclo, pone en práctica. Las últimas dos partes del ciclo consisten en evaluar resultados que refleje el plan de acción que se llevó a acabo y por último modificar el plan adaptando mejoras.



*Figura 1. Ciclo de la investigación-acción según Whitehead (1991, c.p Cifuentes, 2014)*

### ***Desarrollo del modelo de Whitehead***

A continuación, se presenta el desarrollo del diseño de investigación de acuerdo al modelo de Whitehead. Este modelo, aunque simple, es preciso y permite enfocarse en cada etapa de forma específica sin dejar cabos sueltos en el camino de la investigación-acción. De esta forma el modelo de Whitehead permite a este proyecto encaminar la investigación de una forma mucho más ordenada. (Whitehead 1989 c.p Cifuentes, 2014)

### ***Sentir o experimentar un problema***

#### ***Problemática:***

El método de enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma está enfocado generalmente en el desarrollo educativo de personas con un perfil neurotípico. Los estudiantes neurodiversos, en concreto para este proyecto, los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA); tienen recursos limitados para adquirir un idioma distinto al que están expuestos por contexto.

El campo de la enseñanza de lenguas extranjeras requiere más investigación respecto a distintos trastornos que afectan el proceso del habla y la adquisición de la lengua para así poder desarrollar o en el caso específico de esta investigación, adaptar métodos de enseñanza de lengua materna para permitirles adquirir de forma efectiva un segundo o tercer idioma.

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

**Hipótesis de acción:**

Es posible crear una adaptación al enfoque Picture Exchange Communication System (PECS) que permita que niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) adquieran vocabulario en un segundo o tercer idioma, en específico francés.

**Muestra:**

La muestra es una parte de la población a la que se busca analizar con el fin de obtener información relevante para la investigación. Esa pequeña parte permite obtener datos que serán de gran importancia para diseñar la propuesta didáctica.

La muestra seleccionada para la presente investigación consta de cuatro terapeutas especializadas en el uso de las herramientas que forman parte del enfoque Picture Exchange Communication System (PECS).

**Permisos y Autorización:**

Es necesario pedir autorización a los participantes dentro de la recolección de datos, con el fin de hacerles saber el uso que tendrá la información que provean y los términos de confidencialidad que se manejarán dentro de la investigación.

En la presente investigación se solicitó permiso verbal y escrito a las participantes de las entrevistas. Se entregaron cartas de autorización donde se explicaba la naturaleza de la entrevista y se solicitó la firma para confirmar su consentimiento, de igual manera se explicaron las condiciones de las entrevistas al inicio de cada una de forma verbal.

**Instrumento:**

Los instrumentos necesarios para el diseño metodológico deben ser elegidos basados en la información que se necesita recabar para poder desarrollar la propuesta didáctica de la mejor manera y así probar la hipótesis de acción.

Para la presente investigación el instrumento más adecuado es la entrevista y el criterio de aplicación consistió en que los expertos utilizaran herramientas del enfoque Picture Exchange Communication System (PECS).

El propósito de la siguiente entrevista es obtener información que le permita al investigador comprender el enfoque Picture Exchange Communication System (PECS) desde la explicación de expertos en la teoría y práctica del mismo así como el punto de vista del experto respecto a la posibilidad de adaptar las herramientas que el enfoque propone para lograr la adquisición de vocabulario en un segundo o tercer idioma, en específico francés.

*Características de la entrevista:*

Por razones de privacidad se le notifica que cualquier rastro de información personal que se provea es confidencial y no será transferido a terceros, esto con el fin de salvaguardar la confidencialidad. Las entrevistas son anónimas y tienen una duración máxima de 15 minutos.

1. ¿En qué consiste PECS?
2. ¿Cuál es el impacto que tiene PECS en el aprendizaje de la lengua materna?
3. ¿Es posible que algún paciente no se adapte o no tenga el perfil para usar y aprender con PECS?
4. ¿En tu experiencia los pacientes con TEA tienen la posibilidad de aprender un segundo o tercer idioma?
5. ¿Cuál consideras que es el impacto emocional que para un paciente con TEA aprender un segundo o tercer idioma?

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

6. ¿En tu opinión como profesional crees que es posible hacer uso de PECS como una herramienta para aprender un segundo idioma o tercer idioma, en específico francés?
7. ¿Si existiera una adaptación a PECS enfocada en el aprendizaje de un segundo o tercer idioma en que momento específico de la terapia consideras que sería el adecuado implementarla?
8. ¿Un paciente que se encuentre dentro de la etapa V o VI de PECS podría utilizar la adaptación para introducir vocabulario en un segundo o tercer idioma?
9. ¿Qué materiales didácticos consideras que pudieran ser utilizados en conjunto con las herramientas de PECS para lograr el aprendizaje esperado en el alumno?
10. ¿Qué aspectos consideras que deberían adaptarse de una sesión común de PECS para lograr el aprendizaje de un segundo o tercer idioma, en específico francés? (tiempo de duración, número de actividades, herramientas a utilizar, ambiente de trabajo, etc.)

*Análisis de resultados:*

Por medio del análisis de las preguntas propuestas en la entrevista a los expertos se categorizaron las respuestas dadas, de tal manera que se permite obtener datos valiosos para el desarrollo de la propuesta didáctica.

Se encontraron siete categorías distintas las cuáles son:

- Definición:

Picture Exchange Communication System (PECS) puede ser explicado de forma simple como un sistema de imágenes que permite al alumno comunicarse de forma

efectiva. Los cuatro expertos confirmaron que es un método alternativo que tiene un impacto positivo en el alumno ya que le permite ser capaz de comunicarse y adquirir la estructura necesaria para expresarse en su lengua materna.

- Impacto en lengua materna:

Aunque PECS pudiera parecer un sistema para que cualquiera logre desarrollar lenguaje dos de los cuatro expertos consideran que es un sistema sumamente estructurado y que no cualquier alumno podría adaptarse tan fácilmente, por el contrario los otros dos expertos mencionan que es posible adaptar PECS para lograr que el alumno adquiera vocabulario y estructura pero por medio de adecuaciones.

- Adquisición de un segundo o tercer idioma:

En cuanto a la posibilidad de que algún alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) adquiera un segundo o tercer idioma, los cuatro expertos concordaron en que es posible, uno de los expertos explicó que es posible debido a que asocian el proceso de aprendizaje de la lengua materna con el de un segundo o tercer idioma.

- Impacto emocional:

El aprendizaje de un tercer idioma conlleva un impacto emocional, tres de los cuatro terapeutas consideran que este impacto es positivo, uno de ellos solo menciona que es un alto impacto que le permite reconocer distintos elementos y transmitir sus ideas de una manera distinta.

- PECS como recurso:

De ser posible adaptar una herramienta como PECS para enseñar un segundo o tercer idioma los expertos consideran que sería una decisión arriesgada, complicada y con altas posibilidades de que no sea de gran apoyo, esto debido a que

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

es principalmente una herramienta para facilitar la comunicación en la lengua materna. Además mencionan que de ser posible debería trabajarse la adaptación dependiendo del perfil del alumno ya que podría complicarse y crear confusión sobre todo si aún se encuentra dentro del programa adaptándose al aprendizaje de su lengua materna.

- Tiempo de aplicación:

Con el fin de evitar dicha confusión entre la lengua materna y la búsqueda de un segundo o tercer idioma, los cuatro terapeutas consideran que de aplicar una adaptación debería ser en los últimos niveles del programa o simplemente cuando el niño tenga bien consolidado el dominio de su primer lengua. Así que al sugerirles la idea de implementar la adaptación en alumnos dentro de la etapa V o VI del programa, tres consideraron que podría ser viable siempre y cuando el alumno tuviera amplio vocabulario en su propia lengua, en que se trabaje de forma no muy intrusiva para evitar confusiones entre ambos idiomas y en que los alumnos no deben ser forzados a continuar si se muestran indispuestos ya que no se trata de una necesidad primordial de aprendizaje como en el caso de su idioma base. El cuarto terapeuta indicó que el mejor momento para introducir cualquier otro idioma es cuando el primero se encuentre totalmente consolidado.

- Consideraciones de adaptación:

La adaptación que se pretende hacer al método PECS debe ir de la mano con distintas herramientas que en conjunto permitirían lograr el aprendizaje deseado en el alumno y los terapeutas consideraron que recursos visuales como videos, fotografías y los mismos pictogramas podrían ayudar en el proceso. Además uno de ellos sugirió hacer uso de recursos de audio que les permitan identificar el nuevo idioma no solo de forma visual.

Al mencionar que aspectos deberían adaptarse durante una sesión de PECS para lograr el aprendizaje de un segundo o tercer idioma, salvo una de las terapeutas que comentó que por medio de PECS realmente no era posible introducir otra lengua, los otros tres terapeutas hicieron comentarios respecto a posibles cambios en distintos puntos tales como la duración, las herramientas a utilizar, el ambiente de trabajo y la cantidad de información que se presente.

#### Duración:

Terapeuta 1: Comenzar con sesiones cortas de 15 minutos por ejemplo y continuar aumentando el tiempo de acuerdo con la evolución del alumno.

Terapeuta 2: El tiempo de duración de la sesión debe aumentar para lograr aterrizar los conceptos nuevos.

Terapeuta 3: Se debe adaptar de acuerdo a la duración que el alumno esté acostumbrado, de ser posible menos tiempo para no agobiarle.

Terapeuta 4: No considera que PECS sea útil para el aprendizaje de un segundo o tercer idioma.

#### Herramientas o recursos educativo:

Terapeuta 1: Crear un libro de pictogramas que solo sea en inglés o el idioma a enseñar y utilizar solo los pictogramas que él ya reconoce.

Terapeuta 2: Agregar herramientas que permitan al alumno reconocer sonidos en otro idioma.

Terapeuta 3: Recursos visuales y pictogramas específicos en la lengua que se busca aprender.

Terapeuta 4: Exposición al idioma diariamente.

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

**Ambiente de trabajo:**

Terapeuta 1: Relajado que permita que el alumno asocie la sesión con algo lúdico.

Terapeuta 2: Un espacio o contexto distinto a donde se desarrolla la terapia normalmente.

Terapeuta 3: Sesiones donde el alumno reconozca que se utiliza la lengua, como el salón de clases de inglés o el colegio.

Terapeuta 4: Un ambiente donde el alumno de tener las habilidades de aprender otro idioma pudiera practicarlo.

**Cantidad de información presentada al alumno:**

Terapeuta 1: Se debe comenzar con vocabulario para poder introducir estructura después.

Terapeuta 2: De a poco pero de forma segura.

Terapeuta 3: Dependiendo de las características del alumno pero igual que en una sesión normal ir de menos a más es siempre la mejor opción.

Terapeuta 4: No considera que PECS sea útil para el aprendizaje de un segundo o tercer idioma.

**Conclusiones preliminares**

Con base en el análisis de resultados podemos concluir que aunque existen grandes posibilidades en contra de que la adaptación tenga éxito, es también posible por medio de ciertos cambios al enfoque de PECS, lograr un resultado positivo en su implementación con el fin de adquirir un segundo o tercer idioma. Los cambios que los expertos consideraron más viables, como el tiempo de duración, el ambiente de trabajo o los recursos educativos que se utilizan; se tomarán en cuenta

al momento de realizar la adaptación al método para lograr una propuesta didáctica fuerte.

## **Bibliografía**

Cifuentes, R.M., (2014) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc.

Fortea-Sevilla MS, Escandell-Bermúdez MO, Castro-Sánchez JJ, Martos-Pérez J. Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Rev Neurol* 2015;60 (Supl. 1):S31-S35

Fortner, Ashley, "PECS and Communication Abilities in Children with ASD" (2011). Research Papers. Paper 60. [http://opensiuc.lib.siu.edu/gs\\_rp/60](http://opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/60)

Jurgens, A., Anderson, A. & Moore, D. (2009). The effect of teaching PECS to a child with autism verbal behaviour, play, and social functioning. *Behaviour Change*, 26, 66-81.

Kaščélan, D., Katsos, N., & Gibson, J. L. (2019). *Relations between bilingualism and autistic-like traits in a general population sample of primary school children. Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.31234/osf.io/9qrc5

Latorre, A.,(2013) *La investigación - acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. México: Colofón

Philip, C. (2012). Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire.... *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 45-58. doi:10.3917/nras.060.0045.

*Adaptando Picture Exchange Communication System (PECS) para la enseñanza de francés como lengua extranjera a niños con TEA*

Sarralié, C. & Vergnaud, G. (2006). *Adaptations didactiques 1. Éducation scientifique, EPS: Présentation du dossier. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 33(1), 5-6. doi:10.3917/nras.033.0005.

Yoder, P. & Stone, W. (2006). Randomized comparison of the effect of two prelinguistic communication interventions on the acquisition of spoken communication in preschoolers With ASD. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 698-711.

## **4.2.8**

# **LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA PARA MEJORAR LOS RESULTADOS EN LA SECCIÓN DE REDACCIÓN DEL EXAMEN DE COMPETENCIA EN INGLÉS A NIVEL LICENCIATURA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN EL NORESTE DE MÉXICO**

Yeini Lucero Chávez Cedillo

Andrés Sepúlveda Rodríguez

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introducción**

El presente estudio analiza la implementación de la instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza para mejorar los resultados en la sección de redacción del EXCI. La investigación se enfocó en estudiantes del nivel licenciatura en el programa educativo de ingeniero Agrónomo en la Facultad de Agronomía en la Unidad Académica La Ascensión, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El presente problema de investigación surgió al analizar los resultados obtenidos del EXCI presentado por los estudiantes de nuevo ingreso en los años 2016 y 2017, los cuales no eran resultados acreditables para obtener un diploma o una certificación por parte de la UANL. Por esta razón, a lo largo de este estudio se

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

responde la pregunta principal del actual estudio: ¿Cómo se pueden mejorar los resultados en la sección de redacción del EXCI utilizando el modelo de la instrucción diferenciada?

### **Objetivos**

Debido a la gran necesidad que actualmente se tiene por dominar un segundo idioma, enfatizando el inglés, como el idioma universal, la presente investigación propone alcanzar los siguientes objetivos.

#### *Objetivo general*

Proponer el modelo de la instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza para mejorar los resultados de los sustentantes en el Examen de Competencia en Inglés (EXCI) de los alumnos de nivel licenciatura del programa educativo de Ingeniero Agrónomo en la Facultad de Agronomía de la Unidad Académica La Ascensión, para que al término de su licenciatura demuestren su dominio en la competencia del inglés.

#### *Objetivos específicos*

- Implementar la instrucción diferenciada en la competencia de expresión escrita en inglés en los alumnos de la facultad de Agronomía.
- Aplicar el modelo de la instrucción diferenciada en la población objeto de estudio para conocer su eficacia en la enseñanza del inglés a través del diseño de una propuesta didáctica para mejorar los resultados obtenidos en el EXCI.

### **Preguntas de investigación**

- ¿De qué manera la instrucción diferenciada mejorará el nivel de aprovechamiento de los alumnos de la Facultad de Agronomía en la competencia de escritura en inglés?
- ¿Cómo la instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza beneficiará a los alumnos de la Facultad de Agronomía en el resultado del Examen de Competencia en Inglés?

### **Antecedentes**

En la actualidad el aprendizaje de un idioma extranjero es primordial, mayormente el aprendizaje del idioma inglés, por esta razón la educación en México ha optado por incluirla en sus planes de estudio. A continuación se presentan algunas investigaciones anteriores, ya publicadas, que sirven como referencia para el desarrollo del presente estudio, ya que muestran resultados muy interesantes e importantes en relación con el uso del modelo de la instrucción diferenciada y la enseñanza del inglés.

El primer trabajo fue realizado en San José de Costa Rica por González (2012), quien presentó la eficacia que tiene el modelo de instrucción diferenciada en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español. González mencionó que es necesario contar con docentes especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras para que se utilicen estrategias ajustadas a los intereses y necesidades del alumno. La población utilizada fue un grupo de octavo año de la escuela privada Saint Andrew en Myrtle Beach, Estado de Carolina del Sur, Estados Unidos, al finalizar dicha investigación fue evidente que los estudiantes incrementaron la motivación para aprender una lengua extranjera y desarrollaron más confianza para producir lo aprendido, como consecuencia el ambiente de aprendizaje se tornó más agradable y los alumnos sintieron más seguridad al usar

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

el español, lo cual es primordial en el uso de la instrucción diferenciada como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras (González, 2012).

Una investigación más, relacionada al presente estudio, fue la realizada por García (2017), quien presentó la relación que tiene la instrucción diferenciada con la producción oral en estudiantes de la Universidad Central del Ecuador. El problema de su investigación surgió al ver los resultados en estadísticas de EF EPI (organización que mide el nivel del dominio del inglés en el mundo) del año 2016, el cual reveló a Quito en el lugar 47 de 72. Esta investigación tuvo como propósito principal conocer de qué manera contribuye la instrucción diferenciada con la producción oral del inglés.

La metodología usada para la recolección de datos fueron la observación en los estudiantes y una entrevista dirigida a los profesores del área de inglés, cada uno con sus respectivos instrumentos, los cuales fueron una lista de cotejo y un cuestionario de preguntas abiertas. De estos instrumentos las conclusiones que obtuvo García (2017), fue que la instrucción diferenciada es un gran aporte a la producción oral del idioma inglés, ya que al enfocar el proceso de enseñanza - aprendizaje en el interés, aptitud y perfil de aprendizaje del alumno se puede tener participación activa de los mismos y por consiguiente un aprendizaje más significativo.

Ávila (2017) presentó en su investigación la relación que tiene el modelo de instrucción diferenciada con la producción del idioma inglés en los alumnos de CENDIA C.A. (Centro de Idiomas y Especialidades Administrativas Compañía Anónima). En su investigación mencionó la relevancia que tiene el tema de instrucción diferenciada para no utilizar un solo enfoque en el momento de la enseñanza. Dicha investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del modelo de la instrucción diferenciada en la producción del idioma inglés. Para

alcanzar este objetivo se eligió un grupo de estudiantes, quienes fueron instruidos de acuerdo con sus inteligencias múltiples, logros de aprendizaje e intereses. Estos elementos llevaron a orientar el contenido, proceso y producto de instrucción de forma variada.

La metodología con la cual el investigador realizó la recolección de datos fue a través de un pre y un post-test, y una encuesta aplicada a un grupo experimental y de control. Sus resultados revelaron que, al realizar un diagnóstico de la clase, planificar y ejecutar las clases en consonancia mejoró la producción de la competencia comunicativa, evidenció que la atención a las diferencias individuales, tales como intereses, logros de aprendizaje e inteligencias múltiples de los alumnos participantes mejoraron en la producción del idioma inglés en términos referentes a la competencia comunicativa (Ávila, 2017).

### **Fundamentación teórica**

Uno de los desafíos más grandes que los profesores enfrentan hoy en día es el cómo enseñar de una manera eficaz a estudiantes con diferentes aptitudes, intereses personales, contextos y vivencias, en una sola aula. Gardner (1994, citado en Tomlinson, 2008), mencionó que el error mas grande en la enseñanza ha sido tratar a todos los estudiantes de la misma manera como si todos fuesen variantes de un solo individuo, enseñándoles las mismas cosas de la misma manera. Por esta razón, Tomlinson (2008) consideró que diversificar el aula mejoraría significativamente la enseñanza y el aprendizaje dentro del salón de clase.

Por este motivo, Tomlison (2008) propone el modelo de la instrucción diferenciada. Sin embargo, aunque la mayoría de los profesores adecuan alguna parte de la instrucción diferenciada a sus estudiantes en algún momento de la clase, esto no significa que diversifiquen el aula totalmente. Es por esto, que el objetivo de esta investigación no sólo fue recopilar información sobre la

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

instrucción diferenciada, sino que pretende servir como guía para aquellos profesores dedicados a la enseñanza del inglés, que de antemano quieren diseñar e implementar programaciones sólidas como respuesta a las previsibles diferencias entre los estudiantes.

Nadie debería decir que los estudiantes son iguales, aunque un grupo esté formado por alumnos de la misma edad no todos son iguales, presentan importantes diferencias. Gregory y Chapman (2007), en su investigación sobre el cerebro humano, afirman que los estudiantes son diferentes, tienen gustos, preferencias y necesidades distintas, aprenden de una manera distinta, tienen características físicas diferentes y su desarrollo social también difiere entre ellos. Por esta razón, el modelo de la instrucción diferenciada tiene como premisa fundamental la siguiente frase: “Una misma talla no le sirve a todas las personas” (Gregory & Chapman, 2007, p.1), el mismo caso que sucede con la ropa, es el mismo caso que sucede con las lecciones.

La instrucción diferenciada es una filosofía que permite a los maestros elaborar su plan de clase estratégicamente para lograr alcanzar las necesidades y estándares específicos de los estudiantes. Los partidarios de este modelo de enseñanza fundamentan su filosofía en diferentes declaraciones como lo son las siguientes: todos los estudiantes tienen áreas de fortaleza y áreas de oportunidad, el cerebro de cada alumno es tan único como una huella dactilar. Creen firmemente que nunca es demasiado tarde para aprender y que todos pueden aprender. También creen que, al comenzar un nuevo tema, los estudiantes traen conocimiento previo y tienen experiencia para el aprendizaje. Consideran que las emociones, los sentimientos y las actitudes afectan significativamente el proceso del aprendizaje y se debe tomar en cuenta que cada estudiante aprende de manera diferente y en diferentes momentos (Gregory & Chapman, 2007).

Es importante mencionar la segunda premisa más importante en la cual se basa esta filosofía: las inteligencias múltiples. Esta premisa se basa en las habilidades que cada alumno tiene para aprender. El desarrollo de esta teoría fue realizado por Howard Gardner con la finalidad de negar que exista un solo tipo de inteligencia. Gardner (1983) mencionó que en la vida es necesario usar más de un tipo de inteligencia para resolver problemas o generar productos que sean de utilidad en diferentes culturas, además propuso siete inteligencias básicas, y recientemente propone una octava. A continuación, se describen las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1983):

1. **Inteligencia lingüística:** Es la habilidad que se tiene al utilizar eficazmente las palabras, de manera oral o escrita. La inteligencia lingüística considera también la capacidad que la persona tiene al hacer uso de la sintaxis, de la fonología, la semántica y la dimensión pragmática.
2. **Inteligencia lógico-matemática:** Esta inteligencia tiene que ver con números. Las personas en las que predomina este tipo de inteligencia tienen la habilidad de usar y razonar bien todo lo relacionado con números, es decir, ellos pueden categorizar, clasificar, deducir, generalizar, calcular y probar hipótesis en relación a lo numérico.
3. **Inteligencia espacial:** Es la habilidad que se tiene de percibir el mundo de manera precisa, visual y espacial, y con base en estas percepciones transformar. Incluye el hecho de que el individuo es más sensible a los detalles, como lo son el color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos.
4. **Inteligencia cinético-corporal:** Se refiere al control que un individuo tiene de su propio cuerpo para manifestar ideas. Incluye la facilidad y

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

creatividad que se tiene para crear, mejorar o transformar algún objeto con las manos.

5. Inteligencia musical: Este tipo de inteligencia alude a las personas que tienen la habilidad de percibir, transformar y expresar notas musicales, además de ser personas muy sensibles al ritmo, al tono y melodía.
6. Inteligencia interpersonal: Tiene que ver con la comprensión de emociones y sentimientos hacia otras personas, al entenderlos y percibir los estados de ánimo, las intenciones, motivaciones y sentimientos. Las personas con este tipo de inteligencia son sensibles a las voces y expresiones faciales.
7. Inteligencia intrapersonal: Tiene que ver con el conocimiento que se tiene de uno mismo. Es la forma de actuar de acuerdo al conocimiento personal propio. Incluye una auto imagen precisa, el conocimiento de porque se siente cualquier estado de ánimo, las intenciones, motivaciones y los deseos que hay en el interior. Es la capacidad de desarrollar disciplina, comprensión y buena autoestima por sí mismo.
8. Inteligencia naturalista: Esta se relaciona con la naturaleza, las personas en las que predomina este tipo de inteligencia se les facilita clasificar y reconocer los distintos tipos de plantas y animales que hay en nuestro entorno. Incluye la sensibilidad hacia los fenómenos naturales.

La presente investigación se fundamenta en las premisas de la instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza, de la competencia de expresión escrita y del EXCI, el cual según Navarro y Pagaza (2016) definieron como un examen que evalúa la competencia comunicativa, es decir, evalúa el acto de intercambio comunicativo con reglas de interacción social para lograr expresarse e interpretar

de manera correcta la interacción dada entre dos o más individuos. Asimismo, Navarro y Pagaza (2016) explicaron que el EXCI es un instrumento que está diseñado para evaluar el nivel de inglés que se desea alcanzar en los egresados universitarios. Evalúa las habilidades en lectura, redacción, comprensión oral, gramática y vocabulario. Se divide en dos secciones; Comprensión lectora y auditiva (*reading, listening*) y Expresión escrita (*writing*).

### **Diseño metodológico**

En el presente problema de investigación se utilizó el diseño metodológico de la Investigación-Acción. Se eligió esta metodología debido a que es un tipo de investigación adecuada y utilizable en contextos educativos y según Latorre (2003), la intención de esta metodología es lograr una mejora en los ámbitos educativos, como es el caso del presente estudio, el cual tiene un contexto totalmente educativo. La presente investigación hizo un estudio en los alumnos de la Facultad de Agronomía (FA) sobre el aprendizaje del inglés, esto con la finalidad de provocar una mejora en los resultados en la sección de redacción del EXCI. De tal manera que, como lo sugiere esta metodología, no solamente sea una indagación teórica, sino también sea llevada a la práctica de forma colaborativa para la realización de una mejora, y así, poder demostrar la mejora después de utilizar la instrucción diferenciada como una intervención hacia una estrategia de la enseñanza del inglés.

El actual estudio se desarrolló en la Facultad de Agronomía, Unidad Académica la Ascensión de la UANL, situada en el municipio de Aramberri, Nuevo León. Esta unidad académica sólo tiene una licenciatura que es Ingeniero Agrónomo, un campo de estudio práctico y enfocado principalmente a plantas y animales. En un sondeo, a través de una entrevista semi-estructurada aplicada a los estudiantes de esa Facultad durante el semestre agosto-diciembre 2018, los estudiantes manifestaron que no es prioridad la enseñanza del inglés como lengua extranjera

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

en esta Dependencia de la Universidad. Trochim (2006), define la entrevista semi-estructurada al tipo de entrevista donde las preguntas son usadas para explorar la situación, donde además la guía del entrevistador es flexible, dando la oportunidad al entrevistador para seguir el flujo de la conversación y dar seguimiento a las preguntas no anticipadas cuando los entrevistados plantean temas de particular interés o importancia. Esto trae como consecuencia resultados no aprobatorios en el examen que la UANL utiliza para evaluar la competencia comunicativa en inglés, esto es demostrado a través de las constancias de calificaciones del EXCI obtenidas por los estudiantes.

Para elegir la población participante en este estudio se utilizó el método no probabilístico, por conveniencia, el cual, según Ochoa (2015), es referente a la selección de participantes por disponibilidad y no por selección estadística. Mediante esta técnica elegí a los estudiantes de nuevo ingreso como población de estudio, esto debido a que es un grupo con disponibilidad, el cual recientemente presentó el EXCI (este dato es muy importante, ya que este examen se utiliza como instrumento de diagnóstico y de recolección de datos), y por los resultados obtenidos en las constancias de calificación del EXCI, no acreditables para una certificación, da una mayor probabilidad para realizar una mejora.

En la primera etapa de diagnóstico se tomó como población participante el grupo completo que constaba de 28 estudiantes, esto debido que al analizar sus constancias de resultados del EXCI, todos ellos obtuvieron una calificación no aprobatoria. La participación de los estudiantes, en la primera etapa, fue de manera indirecta, pues solamente se tomó en cuenta los resultados obtenidos en las constancias de calificación del EXCI. La participación directa por parte de la población fue en la segunda etapa, en la cual sólo se tomó un grupo de 12 voluntarios que desearon participar en el curso donde se implementó el modelo de la instrucción diferenciada y, a partir de la tercera etapa de la implementación, la

investigación condujo a un estudio de caso, ya que de los 12 participantes que voluntariamente accedieron a tomar el curso donde se implementó la propuesta didáctica, a sólo dos de ellos les fue posible asistir a presentar el examen por segunda vez.

Los instrumentos que utilicé para el diagnóstico y medición de resultados fueron dos: ELEXCI, un examen institucional que tiene como propósito conocer, evaluar y certificar la competencia en inglés. Este instrumento tiene validez oficial otorgada por la UANL y por El Consejo Británico. El segundo instrumento fue un test sobre las inteligencias múltiples, el cual tuvo como propósito identificar los perfiles de aprendizaje predominantes en la población objeto de estudio.

El primer instrumento en el actual trabajo de investigación es el EXCI, por ser una fuente primaria de información y por ser un tipo de instrumento (test) que utiliza la investigación cuantitativa (Bernal, 2010). La finalidad de este instrumento fue diagnosticar el nivel de competencia comunicativa en inglés que los participantes tienen. El Examen de Competencia en Inglés (EXCI) es provisto por la UANL, es un examen institucional y tiene como propósito conocer, evaluar y certificar la competencia en inglés. Este instrumento tiene validez oficial otorgada por la Secretaría Académica UANL y con El Consejo Británico, quienes trabajaron juntos para el diseño de este examen. Una vez terminado el diseño de la primera versión en 1998, se pusieron a prueba las diferentes secciones a una muestra representativa y los reactivos contenidos fueron analizados por asesores del Consejo Británico, quienes con este análisis demostraron la confiabilidad del EXCI, cuyo fin es medir la habilidad que el estudiante tiene para comunicarse en inglés de manera competente evaluando el lenguaje utilizado en diferentes contextos y situaciones (Navarro & Pagaza, 2016).

En el caso de la presente investigación, la cual tuvo como objetivo mejorar los resultados obtenidos por los estudiantes de la FA en la sección de redacción del

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

EXCI, se optó por utilizar el mismo examen como instrumento diagnóstico, sin realizar adaptación alguna, por lo que se considera que sigue teniendo la misma validez y confiabilidad que la Secretaría Académica y El Consejo Británico le brindó. Para obtener resultados de este examen, se solicitaron constancias de calificaciones de la población participante generadas por el centro de evaluaciones de la UANL.

A este respecto, Creswell (2014) argumentó que es importante obtener los permisos necesarios para el uso de la información obtenida de los instrumentos. En este caso, el departamento de Escolar y Archivo me proporcionó las constancias de calificaciones del EXCI de los alumnos de 1er semestre (agosto-diciembre 2018) de la FA, Unidad Académica La Ascensión, extendiendo y firmando una solicitud en la cual me comprometí a utilizar la información de forma confidencial y únicamente con el propósito de la obtención de datos para el diagnóstico de la población participante durante el desarrollo de la investigación.

El segundo instrumento utilizado fue un test de las inteligencias múltiples, debido a que una de las principales técnicas utilizadas en el modelo de la instrucción diferenciada es el uso de esta teoría, por lo que es necesario conocer los estilos de aprendizaje predominantes por los participantes del presente estudio, los cuales se lograron conocer a través del test de Inteligencias Múltiples, el cual fue adaptado del instrumento de González (2012), debido a que su investigación es muy similar a la presente, en el sentido tiene como base el mismo modelo: La instrucción diferenciada como estrategia para la enseñanza de una lengua extranjera, en su caso la enseñanza del español, en el caso del presente trabajo, el inglés. Además, se puede notar que en ambos trabajos toman de manera constante la teoría propuesta por Gardner: Las inteligencias Múltiples, presentando así la importancia de diferenciar la enseñanza, esto, de acuerdo con los distintos perfiles de aprendizaje para provocar una mejora en la competencia comunicativa.

El estudio realizado por González (2012) fue de tipo cualitativo y los instrumentos utilizados fueron: primero, la observación realizada por parte de colegas sobre los participantes, que consistió en la observación de la clase donde analizaron la participación y las prácticas de los estudiantes y docentes en un escenario natural y auténtico. El segundo instrumento utilizado fue una entrevista a profundidad dirigido a profesionales en la materia de instrucción diferenciada y tomaron en cuenta las opiniones de los estudiantes para conocer su experiencia sobre las tareas realizadas, esto con la finalidad de valorar el uso del modelo de instrucción diferenciada. En esta entrevista hacia los estudiantes se utilizó un inventario de inteligencias múltiples con la finalidad de conocer los perfiles de aprendizajes preferentes por los alumnos.

Al revisar estos instrumentos utilizados por González (2012), el inventario de inteligencias múltiples resultó ser muy adecuado para el presente estudio. Por lo que se consideró necesario realizar una adaptación de idioma, esto debido a que el instrumento original está dirigido a estudiantes nativos de habla inglesa y en el presente estudio se dirige a estudiantes que hablan el español, por lo que es de suma importancia que el participante lograra comprender completa y correctamente cada uno de los incisos, es por esto que se decidió utilizar su idioma natal, el español.

Este instrumento fue utilizado por González (2012), quien lo tomó de la fuente original elaborado por McKenzie en 1999. La adaptación que se realizó en el presente trabajo es la traducción al español por considerar que es necesario que el participante comprenda correctamente cada uno de los incisos, para que los resultados obtenidos sean confiables.

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

### **Análisis e interpretación de datos**

Con el análisis e interpretación del primer instrumento se respondió la primera pregunta de investigación. Los resultados reflejaron que los sustentantes no alcanzaron el puntaje mínimo para ser certificados, destacando la sección de redacción (*writing*), como la sección en la cual se obtuvo el menor puntaje. El promedio general obtenido en esta sección fue de .01% del 30%, valor total equivalente a la sección de redacción. Al interpretar el segundo instrumento respondí la segunda pregunta de investigación, ya que al analizar el test de inteligencias múltiples se revela que la mayoría de los participantes tienen la fortaleza interpersonal y verbal (estas fortalezas predominan en 24 de 28 participantes). Con esta interpretación se conoce que los resultados en la sección de redacción del EXCI pueden mejorar usando el modelo de la instrucción diferenciada, la cual debe incluir actividades de enseñanza que concuerden con los perfiles de aprendizaje predominantes.

Una vez realizada la interpretación del diagnóstico, procedí al diseño de una propuesta didáctica, la cual tuvo como finalidad aportar planes de clase que apoyen a alcanzar el objetivo señalado. Propone planes de clase de manera específica utilizando el modelo de la instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza para mejorar los resultados en la sección de redacción del EXCI. Esta sección también incluye los objetivos a alcanzar, el contenido a enseñar, las técnicas para implementar este modelo, el tiempo requerido y menciona el material necesario para la implementación de la propuesta didáctica aquí presentada.

### **Propuesta didáctica**

Esta sección incluye los objetivos a alcanzar, el contenido a enseñar, las técnicas para implementar este modelo, el tiempo requerido y menciona el material necesario para la implementación de la propuesta didáctica aquí presentada.

### **1. Descripción general**

El diseño de la propuesta didáctica presentada en este apartado está basado en los resultados que se obtuvieron del diagnóstico de necesidades por parte de los sustentantes del EXCI, de la Facultad de Agronomía (FA), Unidad Académica La Ascensión, de los estudiantes de nuevo ingreso del periodo agosto-diciembre del 2018. Dichos resultados fueron obtenidos de las constancias de calificación expedidas por la Secretaría General de la Universidad Autónoma de Nuevo León, las cuales reflejaron que la sección de redacción fue la sección donde se obtuvo el menor puntaje, por lo que la presente propuesta didáctica toma en cuenta este registro para incrementar el puntaje en esta sección, utilizando el modelo de la instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza.

### **2. Título de la propuesta didáctica: “La instrucción diferenciada como estrategia para mejorar la producción escrita del inglés”**

### **3. Objetivos**

*Objetivo General:* Aplicar estrategias adecuadas para incrementar el puntaje en los resultados de los sustentantes del EXCI en la sección de redacción, utilizando la instrucción diferenciada como metodología de la enseñanza del inglés.

#### *Objetivos específicos*

1. Identificar vocabulario fundamental que contribuirá en la mejora de los resultados de la sección de redacción del EXCI.
2. Describir las oraciones simples y compuestas, además de las partes que la conforman.
3. Producir textos simples, utilizando oraciones simples y compuestas.

La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México

#### 4. Presentación de datos

Título de la propuesta didáctica: “La instrucción diferenciada como estrategia para mejorar la producción escrita del inglés”

Materia: Inglés 1

Nivel: Licenciatura, estudiantes de 2º semestre del programa de Ingeniero Agrónomo.

Contenido: A continuación, se presentan los siguientes contenidos para producir una mejora en la sección de redacción del EXCI (Ver tabla 1).

Tabla 1

Secuencia didáctica (Propuesta didáctica)

<b>Unit 1.</b> <b>Where are you from?</b>	Introductions and greetings; Names: countries and nationalities.
	<p><b>Content:</b> Introducing one-self; Introducing someone; checking and exchanging personal information. Saying hello and good bye.</p> <p><b>Grammar focus:</b> <u>Wh</u>-questions and statements with be; questions with what, where, who, and how; yes/no questions and short answers with be; subject pronouns; possessive adjectives</p> <p><b>Activities: “Getting to know you”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Writing questions requesting information.</li> <li>• Collecting personal information about classmates.</li> </ul> <p><b>Differentiated Instruction model:</b> In this lesson, teacher differentiates instruction through <u>product</u> according to the student’s <u>learning profile</u> working in different activities based on <u>multiple intelligences</u>.</p>
<b>Unit 2.</b> <b>What do you do?</b>	Jobs, workplaces, and school; daily schedules; clock time.
	<p><b>Content:</b> Asking and answering questions about job, and describe routines and daily schedules.</p> <p><b>Grammar focus:</b> Simple present <u>Wh</u>-questions and statements; question: when; time expressions: at, in, on, around, early, late, until, before, and after</p> <p><b>Activities: My daily routine”</b>            Writing their own daily routine.</p> <p><b>Differentiated instruction model:</b> In this lesson teacher differentiates instruction through <u>process</u> according to the student’s <u>readiness</u> working in different <u>stations</u>.</p>

Tabla 1 (continuación)

Secuencia didáctica (Propuesta didáctica)

<p><b>Unit 3.</b> <b>How much are these?</b></p>	<p>Shopping and prices; clothing and personal items, colors and materials.</p>
	<p><b>Content:</b> Talking about prices; giving opinions; discussing preferences; making comparisons; buying and selling things. <b>Grammar focus:</b> Demonstratives: this, that, these, those; one and ones; questions: how much and which; comparisons with adjectives</p> <p><b>Activities: “Flea market”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buying and selling things.</li> </ul> <p>Writing about favorite clothes.</p> <p><b>Differentiated instruction model:</b> In this lesson, teacher differentiates instruction through <b>content</b> according to the student’s <b>learning profile</b> and taking account <b>intelligences preference</b>.</p>
<p><b>Unit 4. How often do you exercise?</b></p>	<p>Sports, fitness activities and exercises: routines.</p>
	<p><b>Content:</b> Simple and complex sentences, and parts of speech in a sentence: Noun, pronoun, verb, adverb, adjective, prepositions, conjunctions, interjections.</p> <p><b>Activities: What’s your talent?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finding out about classmates’ abilities.</li> <li>• Writing about weekly activities.</li> </ul> <p><b>Differentiated instruction model:</b> In this lesson, teacher differentiates instruction through <u>product</u> according to the student’s <u>learning profile</u> working in different activities based on <u>multiple intelligences</u>.</p>

Nota: Los contenidos propuestos en esta secuencia son presentados de manera general, incluyendo la unidad a exponer, las actividades a realizar y la forma en la cual se va a diferenciar la instrucción.

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

**Sesiones: Cuatro**

**Período académico: Agosto-diciembre 2019**

**Población de la investigación:**

- Etapa de diagnóstico: 28 Estudiantes (Se consideraron todas las constancias de calificación del EXCI obtenidas por los estudiantes de nuevo ingreso).
- Etapa de aplicación: 12 estudiantes.
- Etapa de resultados: 2 estudiantes.

**Diseñador: Lic. Yeini Lucero Chávez Cedillo**

## **5. Aplicación**

Para dar inicio a la etapa de aplicación de la propuesta, se solicitó el permiso al coordinador de la Unidad Académica, quien atentamente lo otorgó autorizando cuatro sesiones de 60 minutos, fuera del horario de clases de los estudiantes de segundo semestre. Estas sesiones fueron aplicadas en dos semanas (un día a la semana), dos sesiones por día. Por ser un curso extracurricular, el cual no se considera la calificación en el Kardex, los estudiantes no tienen un compromiso firme por asistir a tomar este curso. Al principio el docente invitó al grupo de 28 estudiantes a participar en él, pero sólo atendieron a la invitación 12 estudiantes quienes participaron activamente en la primera semana. Para finalizar el curso, durante la segunda semana, asistieron 6 estudiantes, quienes finalizaron satisfactoriamente las cuatro sesiones del curso.

Durante la aplicación de la propuesta didáctica se implementó el modelo de instrucción diferenciada, utilizando técnicas de enseñanza mencionadas en el

capítulo dos. Además de diversificar la enseñanza en sus distintas etapas, tanto en el contenido, como en el proceso y el producto, y tomando en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, proveyendo otras opciones para la adquisición y producción del conocimiento. Logrando así cubrir cada una de las unidades propuestas para que al término de cada unidad evaluar y analizar si se obtuvo un resultado favorable en la redacción de textos, recordando que es en la sección de redacción del EXCI en donde se obtuvo el menor puntaje.

Es preciso señalar que en cada sesión se consideraron temas de nivel básico, esto por ser estudiantes que no toman oficialmente una materia de inglés, ya que el plan actual de la FA no lo considera. Una vez, que se puso en práctica el modelo de instrucción diferenciada se buscó enseñar temas básicos del idioma inglés, utilizando diferentes técnicas para diferenciar el contenido, el proceso y el producto, y así, lograr captar la atención de cada uno de los estudiantes para que adquirieran el conocimiento expuesto. Los temas que se consideraron abarcan contenidos apropiados que se evalúan en el EXCI. Por lo que se tiene una oportunidad de obtener mejores resultados en esta evaluación.

Durante las cuatro sesiones impartidas hubo un mayor énfasis para mejorar la producción escrita, sin que esto signifique que no se hayan considerado las secciones de producción oral, lectura, gramática y vocabulario. Sin embargo, se cubrieron con menos énfasis. En cuanto a las actividades y técnicas de enseñanza que se utilizaron, fueron basadas en los estilos de aprendizaje que predominaban entre los participantes, de los cuales destacan la fortaleza interpersonal, verbal y visual, por lo que se diseñaron el mayor número de actividades dirigidas a estudiantes con estos estilos de aprendizaje y algunas más para cubrir el resto de los distintos estilos de aprendizaje.

La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México

## Resultados

Por último, se analizaron e interpretaron los resultados del instrumento principal: La evaluación EXCI. Cabe mencionar que para esta etapa final de evaluación tomaron este examen los participantes llamados “sustentante 23” y “sustentante 27”. Después de obtener dichos resultados se procedió a la comparación de resultados del *pre-test* y del *post-test*, es decir, de la evaluación EXCI que presentaron los sustentantes antes de implementar el modelo de la instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza del inglés y después de su implementación. A continuación, se presenta la comparación de dichos resultados (ver tabla 2):

Tabla 2

Comparación de resultados obtenidos en el pre y post test

	<b>Listening</b> 14%		<b>Reading</b> 21%		<b>Grammar &amp; Vocabulary</b> 35%		<b>Writing</b> 30%		<b>Total</b> 100%	
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Sustentante 23	4.20	5.60	5.60	9.80	9.80	5.60	<b>0.00</b>	<b>4.50</b>	20	26
Sustentante 27	9.80	9.80	14.00	11.2	12.60	9.8	<b>1.50</b>	<b>6.00</b>	38	37

Nota: Las columnas marcadas como “1” y “2” se refieren a la ocasión en la cual se aplicó el instrumento.

Los resultados marcados con **negrita**, son los resultados de la sección de redacción, la cual conforma el eje temático de esta propuesta didáctica, considerada para realizar una mejora. Una vez hecha la comparación de resultados es posible ver que hubo un incremento en el puntaje obtenido de ambos sustentantes en la sección de redacción, logrando así alcanzar el objetivo propuesta en este estudio. Los resultados mostrados en la tabla 2 lo comprueban, el sustentante 23 obtuvo 0 puntos en la primera vez que lo presentó, mientras que en la segunda ocasión obtuvo un 4.5%. El sustentante 27 obtuvo 1.5% la primera ocasión, mientras que en la segunda obtuvo un 6%. Estos resultados comprueban que el modelo de la

instrucción diferenciada es útil en la enseñanza del inglés, y ayuda a mejorar los resultados de la sección de redacción en el EXCI, incrementando el puntaje.

### **Conclusiones**

En el presente trabajo de investigación se utilizó la metodología de investigación-acción, desarrollando cada una de las etapas que describió Kemmis (1989, citado en Latorre, 2003): La planificación, la acción, la observación y la reflexión. En la etapa de planificación se planteó un plan de acción para mejorar el problema descrito en el primer capítulo, el cual consistió en el uso del modelo de instrucción diferenciada como estrategia de enseñanza para mejorar los resultados de la sección de redacción del EXCI. En la segunda etapa, la acción, se implementó la propuesta didáctica diseñada para mejorar los resultados en la sección de redacción. En la tercera etapa se observaron los cambios realizados en la redacción en inglés por parte de los participantes. Y en la cuarta etapa se muestra una reflexión sobre los resultados obtenidos haciendo el análisis e interpretación de los resultados de la implementación de la propuesta didáctica. Es en esta etapa donde se describen los resultados finales obtenidos, en este caso se describe el éxito obtenido al alcanzar satisfactoriamente el objetivo señalado al principio del estudio: Obtener una mejora en la sección de redacción del EXCI, el puntaje adquirido por la población participante comprobó la eficacia del modelo de la instrucción diferenciada en la enseñanza del inglés.

### **Referencias**

Ávila, V. G. (2017). *Instrucción Diferenciada en la Producción del Idioma Inglés de los Alumnos de Nivel Elemental 4 de CENDIA C.A. durante noviembre y diciembre 2016*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12498/1/T-UCE-0010-025-2017.pdf>

*La instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del examen de competencia en inglés a nivel licenciatura en una universidad pública en el noreste de México*

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3<sup>er</sup> Edición). Colombia: Pearson Education.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches* (4<sup>th</sup> ed.). SAGE Publication.

García, O. M. (2017). *La Instrucción Diferenciada en la producción oral del idioma inglés en los estudiantes del primero del bachillerato internacional de la unidad educativa "Juan Montalvo" Quito en el período 2016 - 2017*. (Proyecto de investigación de licenciatura). Disponible en Repositorio digital de la Universidad Central del Ecuador.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.

González, C. M. (2012). *El modelo de la enseñanza diferenciada y su eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma español como lengua extranjera*. (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/954/1/El%20modelo%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20diferenciada.pdf>

Gregory, G. H., y Chapman, C. (2007). *One size doesn't fit all*. In *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (2<sup>a</sup> Edición). Barcelona: Editorial Graóde IRIF, S.L.

Navarro, C. M. y Pagaza, G. A. (2016). *Guía para el examen de competencia en inglés*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

<http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/tramite/4112/guia-exci.pdf>

Ochoa, C. (2015). Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia. *Netquest*.

Recuperado el 7 de noviembre de 2018 de

<https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia>

Tomlinson, C.A. (2008). *El Aula diversificada. Dar respuesta a todos los estudiantes*.

Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Trochim, W. M. K. (2006). *Research Methods Knowledge Base Sampling*. New York,

United States: Cornell University.



## 4.2.9

# **AUTOETHNOGRAPHY, ANOTHER FORM TO DO RESEARCH**

Nicolasa Barbosa Reyna

*Universidad Autónoma de Nuevo León*

### **Introduction**

Over time, the focus on the teaching and learning process has changed at all academic levels, including the University. In the XXI century, the speech regarding these topics has changed based on the Declaration on the European Higher Education Area (EHEA) in 1998 (European Higher Education Area, 2018). One of these changes was to promote mobility through the different universities in Europe; furthermore, a credit system was created. Other modifications were to have a public responsibility as well as a social impact. The EHEA educational reform promoted to make modifications in the class delivery practice to concentrate on developing the student's competences. Since the efficiency and dropout rate was increasing, tutoring was promoted for the reform.

Mexico could not remain indifferent to the ideology discourse regarding education, and in 1999, the National Association of Universities and Higher Education established changes according to the worldwide requirements. Among the improvements public Universities made was modifying the teacher's ideology regarding the teachers' role, now teachers also became tutors.

Tutoring has been present in education since ancient times. The first evidence is when Socrates tutored Plato. Ever since, the tradition of tutoring is a central part of education in exceptional institutions through Europe (Hoffman, Svrcek, Lammert, Daly-Lesch, Steinitz, Greeter, & DeJulio, 2019). Up to date, the figure of the tutor is becoming a common practice as part of the teacher's role. Teachers tutor their students in different ways. Some tutors pay attention only to the academic area, while others also pay attention to the student's personal life.

This article is part of my Literature Review concerning my doctoral dissertation in Bilingual Education, which is in progress. The objective is to explore my ideology and identity as a tutor. Specifically, I will make a reflection on my discourse during my tutoring sessions. Furthermore, I will include in this section the topics of post-humanism, discourse analysis, critical discourse analysis, ideology, identity, and tutorship.

### **What is autoethnography?**

The present paper is a literature review of the autoethnography on my tutoring at a university level. I will briefly explain autoethnography. After that, I will present a literature review of my research, which is in process.

In the word autoethnography, 'auto' refers to "the subject-positioned self" (Sherris, 2019, p.79); it denotes an identity, not to an object; 'ethnic' states the practice of the culture and 'graph' signifies a study. Autoethnography allows understanding the self as well as the cultural background; it might be a learning tool for social scientists and practitioners such as teachers (Chang, 2016). For autoethnography, culture has an impact on the way researchers conduct the study; the culture is a web woven among the person and the others (Adams, 2015). The culture shapes the questions, the sources to obtain the data, the analysis, as well as the interpretation (Adams, 2015).

Through autoethnography, the researcher explains the personal life events concerning his/her cultural values as well as to society's values and culture (Chang, 2016; Adams, 2015). It does not mean sharing their own story (Chang, 2016; Adams, 2015). The researcher provides a cultural meaning to the data; s/he orders, organizes, makes categories, reorganizes, and selects the data to understand ideas, objects, behaviors, materials, and their relationship to the environment (Chang, 2016; Adams, 2015). Autoethnography provides a profound understanding of the self but also on the varied cultural background (Chang, 2016).

The researcher can collect information from the past but also the present. S/He can gather information from personal memory; from self-observation and self-reflecting information as well as from external data (Chang, 2016). One of the ways to collect the data are the self-narratives, which reflect the self-culture and their relation to the other people from the same culture (Ellis & Adams, 2014). The research consists that the autoethnographer "take detailed notes, collect relevant texts, read [...] articles about the topic, and consult with other when possible" (Ellis & Adams, 2014, p.265).

### **The Impact of Humanistic and Post Humanistic Approach in the Classroom**

Humanistic techniques are intended to support learners in the expression of the message they want to convey as well as to diminish the teachers' role in the classroom (Pennycook, 2018). It was believed that humanistic meant self-interest; "an individualistic focus on the self and self-interest, marketed as humanistic, clashed with alternative ways of thinking about humans and their responsibilities to others" (Pennycook, 2018, Location 477). Humanism has considered that the human mind is the beginning of knowledge and ethics and presupposed that humans were in charge of their will (Pennycook, 2018).

Posthumanism is a term, which, at its heart, states what it means to be human (Pennycook, 2018). "Posthumanism, furthermore, is far more than a rather abstract engagement with what it means to be human: many topics ... are very real and urgent, from climate change and the planet to humans, communication and technology" (Pennycook, 2018, Location 501).

Pennycook (2018) states that people are moving to other places looking for a refugee and in response walls and hostile hosts are the answer to this rising population; in Europe as well as in the United States, new xenophobic divisions are becoming more intense battlefields. We might have arrived at the point of thinking of the nature of the human nobility; "Isn't a common sense of what it means to be human - humanity not just as a species, but as a moral project - the only way of saving ourselves from ourselves?" (Pennycook, 2018, p. 326).

Posthumanism is a new perception of humanity's ethical commitment to humanity but also to the world (Pennycook, 2018). Pedagogy is analyzed based on humans' beings position in the world (Pennycook, 2018). Nevertheless, this topic has not reached critical applied linguistics through which it can be observed that people materialize language, making it a form of production (Pennycook, 2018).

On one the hand, humanism has honored the mind and ethics as the basis of obtaining information, and it has assumed humans to be mastering their desires and intentions (Pennycook, 2018). On the other hand, Pennycook (2018) suggests an understanding that humans are part of the place where they are. They are limited to the subjectivity of personal experiences, and cannot give the opinion about being something different they are (Pennycook, 2018). For example, humans cannot give their opinion about what is being a thing or a bat (Pennycook, 2018). That is, it is not possible to understand the perception of being a bat from the perspective of a bat; neither can we know what it is like to be another person (Pennycook, 2018).

Posthumanist perspective is to move away from anthropocentric thinking and understand the difference between being human and non-human from a different perspective (Pennycook, 2018). “[...] the goal here is to explore the complexity of relations involved when we ask what it means for persons or things to exist for each other” (Pennycook, 2018, Location 3441). Human beings need to understand that themselves are part of the world, not the ones who control the environment; they are “interwoven into this fabric of things” (Pennycook, 2018, Location 3475).

### **Discourse Analysis**

Over time, the concept of language has changed; psychologists, philosophers, and linguists had once assumed it is the use of language what makes the difference between humans and animals (Lyons, 1981). As time goes on, language has been studied from different perspectives, from just studying the grammatical structure (microlinguistics) to discourse analysis (macrolinguistics) (Lyons, 1981).

Discourse analysis does not focus on an abstract language analysis but on what happens when people use the language concerning their previous discourse (Johnstone, 2018). It pays attention to participants interacting, the events around discourse, such as the possibility of having a future interaction, as well as to the purpose (Johnstone, 2008). In general, the discourse shapes the world (Johnstone, 2008).

According to Blommaert (2005), discourse changes the environment concerning meaningful social and cultural concepts. This construction is closely linked to linguistic and sociocultural conditions. An example of linguistic conditions is a continual assignment of attributing the same name to the same object; as far as we can imagine, a mountain will never be called a giraffe. Concerning sociocultural conditions, society establishes the criteria for considering something to be

beautiful, stressful, etc. (Blommaert, 2005). The author holds the idea that discourse “comprises all forms of meaningful semiotic human activity seen in connection with social, cultural, and historical patterns and developments of use” (Blommaert, 2005, p. 3).

According to Johnstone (2008), linguistic communication is not only spoken or written but also manual, as is the case of the American Sign Language. The people who study all kinds of linguistic communication are called discourse analysts; they study authentic texts and their relationship to the context in which they occur (McCarthy, 1991). Discourse analysts consider discourse to mean “actual instances of communicative action in the medium of language” (Johnstone, 2008, p. 2).

### **Critical discourse analysis**

One of the branches of discourse analysis is Critical discourse analysis (CDA). The topics of CDA studies include “text and context, language and inequality, choice and determination, history and process, ideology and identity” (Blommaert, 2005, p. i). Blomart states that CDA must analyze the power of language on people and society in general. CDA primarily focuses its critique on the intersection of “language/discourse/speech and social structure” (Blommaert, 2005, p. 25).

Blommaert (2005) states that CDA is a critical social science, and it must empower people who do not have power, give voice to those who are voiceless, report abuse of power, and prepare people to do something to correct social wrongs. Toolan suggests that CDA makes proposals for changing and correcting certain discourses; CDA must commit itself to change, empowerment, and orientation of people (Blommaert. 2005). Some examples of the CDA are political discourse, ideology, racism, economics, promotional culture, advertisements, media language, gender, institutional discourse, and education. Practitioners are

also interested in literature, but it is related more to anthropology and sociolinguistic analysis (Blommaert, 2005).

## **Worldviews**

The fact that humans are language users might explain of the relationship “of human cognition and human experience” (Johnstone, 2008, p. 36). Humans have individual experiences based on their reality; they know that *I* is different from *you*, and they know that having a hat and having a headache means possession but of different things (Johnstone, 2008). Users of language understand the same message, and this is called linguistic determinism, which sustains “that categories of language *determine* categories of perception, so that a person would not be able to imagine things in other than the way dictated by his or her language” (Johnstone, 2008, p. 37).

Another explanation to this world perception is referred to as the Sapir-Whorf hypothesis (Johnstone, 2008). The hypothesis holds that people categorize in different ways the things in their world because the form in which their language establishes the grammatical categories for things affect this categorization. In this respect, Sapir affirmed that the real world is conceptually constructed in the language of the community. On his part, Whorf observed that English analyses reality through objects, but Hopi speakers through events. Thus the Sapir-Whorf hypothesis sustains that the categories of the language have an influence but do not necessarily regulate how people understand the world.

## **Ideology**

Blommaert (2005) affirms that the combination of discourse and power brings ideology as a result; the author states that most scholars relate to ideology as a site of discourse. Some authors describe ideology as a particular set of symbolic signs used with a specific purpose performed by a group of people identified by the

usage of these ideologies (Blommaert, 2005). These authors state that there are two categories of ideologies. In the first category, a group of people identify themselves within a position in a political system such as the '-isms' anarchism, socialism, liberalism, etcetera; they might be identified in schools or doctrines.

In the other category, the ideology relates to the culture and ideas of a specific social and political organization; it is not possible to find the ideology in a specific site (Blommaert, 2005). That is, this ideology is the norm, common sense, the pattern of behavior, and thought of the world system; it penetrates the social structure (Blommaert, 2005). "Ideology is common sense, the normal perception we have of the world as a system, and the patterns of power that reinforce such common sense" (Blommaert, 2005, p. 159); among other authors, Michael Foucault agrees with this description of ideology.

Some authors propose "that ideologies are general, all-pervasive, and defining of a 'society' or a 'system', and there are authors who distinguish between several group-specific ideologies...for instance class ideologies, gender-ideologies, ethnic group ideologies, and so forth" (Blommaert, 2005, p. 164). Marx and Engels defined ideology as "'total' conception" (Blommaert, 2005, p. 165). Both authors mentioned that the working class possesses a false consciousness because their ideas and insights regarding their living conditions were different to their real position in the capitalistic system; for example, the interests of productivity were different between employees and businesspeople (Blommaert, 2005).

An essential term in ideology is the idea of hegemony; Antonio Gramsci used this concept to refer to "the 'cultural domination' of the bourgeoisie over the rest of the society" (Blommaert, 2005, p. 166). Hegemony was the concept that connected the social classes to the bourgeoisie; the bourgeoisie governed over the state, the culture and, the ideas of the citizens. It is remarkable that particular frequency hegemony is generalized and internalized with the population's consent.

There are two amendments regarding hegemony (Blommaert, 2005). The first amendment has two strategies; the first strategy is the power by consent, which affirmed the relationships among the proletariat and similar classes. The second strategy is power by force and coercion, which established the relationship with the bourgeoisie. Foucault has affirmed that the limits of hegemony are well established by the coercive institutions (Blommaert, 2005). If somebody wants to be anti-hegemonic, the consequence is to be ignored as a subject; this person might be “ostracized, exiled, killed or jailed, made unemployable, or declared insane” (Blommaert, 2005, p. 167).

The second amendment relates to the domination of power over the powerless in which there was a smooth hegemony that “could hide deeply dissenting views and practices” (Blommaert, 2005, p. 168). For example, slave-master and slave manifested their relationship of power in an enactment through which the master acted brutally, with total confidence and without hesitation; on the other hand, the slave acted submissive, and harmless being under domination (Blommaert, 2005). Both parties’ enactment was a practice of protection against one another. Nevertheless, this hegemonic enactment would be different if both parties were apart from each other (Blommaert, 2005).

Additionally, there is a practice named orthopraxy that means, “doing as if one shares the beliefs and ideas, performing hegemonic acts without subscribing to the ideology that gives meaning to them” (Blommaert, 2005, p. 169). Examples, where this practice might occur, are “schools, bureaucracy, the law, the labour market, and so on” (Blommaert, 2005, p. 169). Some people practice a layered ideology; this is the example of people who support Greenpeace but look for a job in a multinational corporation. “Ideology may be that which guides us through different roles and places in society – but then we are talking about different

ideologies that operate at very different levels and obey very different rules” (Blommaert, 2005, p. 169).

## **Identity**

When people meet in bureaucratic societies, individuals say their names and provide some biographical or professional information to place themselves in the context (group, occasion); people show their identity (Blommaert, 2005). However, they might shift into a different identity. For instance, when attending a sports event, they might even wear the team’s clothing and colors (Blommaert, 2005). “Identity is who and what you are ... the ‘who and what you are’ is dependent on context, occasion and purpose, and it also invariably involves a semiotic process or representation: symbols, narratives, textual genres such as standard forms of the CV” (Blommaert, 2005, p. 203).

Several situating processes are a complex part of identity. One process involves the different layers of the person groupness (real, sociological, how it is socially constructed). Another one is concerned with the categories the person occupies, such as age, sex, profession, nation, culture, and ethnolinguistic group. In addition, there are other complex processes such as “young versus old, male versus female, highly educated versus less educated and so on” (Blommaert, 2005, p. 204); all of these processes project a relevant identity as a result.

There are two points to keep in mind when talking about identity (Blommaert, 2005). The first is that most of the authors dealing with the topic of identity affirm that people “don’t *have* an identity, but that identities are constructed in practices that *produce, enact, or perform* identity – identity is identification, an outcome of socially conditioned semiotic work” (Blommaert, 2005, p. 205).

The second point to keep in mind is that to establish an identity others have to recognize it; that is, “a lot of what happens in the field of identity is done by others,

not by oneself” (Blommaert, 2005, p. 205). Identities can be present in people before the contact starts; for example, in the interaction of a Turkish migrant and a police officer from Belgium, both parties know each other’s identity. Identities can also be ascribed after the interaction; for example, in bureaucratic jobs after some questioning and scrutiny facts, people might be identified as potential social welfare, criminals, refugees, etc. Another manner to ascribe identities is in retrospective, that is, that individuals attribute the identity to a person after this person performs an act. This individual could be a hero, a saint, etc. (Blommaert, 2005).

Blommaert (2005) proposes to understand identity as

*particular forms of semiotic potential, organized in a repertoire. People construct identities out of specific configurations of semiotic resources, and, consequently, just as dynamics of access condition linguistic and semiotic repertoires, identity repertoires will like-wise be conditioned by unequal forms of access to particular identity-building resources. (p. 207)*

Considering identities as a practice of semiotic potential conveys two analytic advantages (Blommaert, 2005). First, it offers a clearer understanding of the correlation concerning “semiotic resources and identities” (Blommaert, 2005, p. 208). Second, it provides the opportunity to understand the relationship of identity” to stratification and inequality” which can offer a clearer understanding of identity in a globalized context (Blommaert, 2005, p. 208).

The socially meaningful practice is a manner to recognize the identity, and specific forms of discourse are part of performing specific groups’ identities; for example, faculty will refer to the students’ quality (Blommaert, 2005). Their discourse might be whether this semester, pupils are good or bad, and this particular enactment exhibits professional group identity (Blommaert, 2005). “...

performing specific forms of 'othering' is an ingredient of many forms of identity performance" (Blommaert, 2005, p. 208). Consequently, a discourse on specific group identity is usually produced based on the state criteria (Blommaert, 2005). Identities belong to a stratified organization, and the environment will determine the specific stratification of identities the individual lives (Blommaert, 2005).

Another relevant topic is the ethnolinguistic identity (Blommaert, 2005). It is "an identity expressed through belonging to a particular language community and articulated in statements such as 'I speak Dutch'... or In Dutch, we call this N" (Blommaert, 2005, p. 214). The native speakers are considered the ideal members of the ethnolinguistic community. The ethnolinguistic identity might emerge when the feelings of belonging to an ethnic community and a language community converge.

Another point developed by Blommaert (2005) to understand identities is the relevance of space. Space offers a background of understanding meaningful social relationships and actions through which a feeling of community is developed. "Identities often contain important references to space or incorporate special locations or trajectories as social ingredients" (Blommaert, 2005, p. 222).

Blommaert (2005) suggests integrating the spatial aspect to analyze identity, autobiography, and space. Autobiographical narratives comprise allusions to 'where the person is from' and to the itineraries, the person has experienced during life. Barbara Johnstone affirms that these spatial anchorings are essential in understanding the sense of self and their understanding of meaningful relations (Blommaert, 2005).

### **Research on Tutor Ideology from Around the Globe**

In 1998, European universities signed the Declaration on the European Higher Education Area (EHEA) to meet the society's needs (Lopez Gomez, 2012; Ministerial

Conference Bologna, 1999; European Higher Education Area, 2018). There was a reform to the study plans but also the sociopolitical structure (Lopez Gomez, 2012). The Bologna process relies on five principles (European Higher Education Area, 2018). First, it promotes the mobility of international students and staff mobility. Second, it is addressed to higher institutions that are autonomous. Third, it demands the empowerment of students to participate. Fourth, it appeals to Higher education to have a public responsibility. Fifth, it advocates the process for having a social impact (European Higher Education Area, 2018).

The European Commission (2018) reports that EHEA countries monitor in a systematic form the completion and dropout rates with the purpose to understand the development and the situation of disadvantaged learners. However, there are some countries, which measure only the first year of the dropout. Nevertheless, other counties do not measure completion and dropout.

The EHEA countries (European Commission, 2018) take three main measures to help first-year learners. The first is tutoring or mentoring performed by students or faculty members. The second measure is “introductory or insertion courses” (p. 203). Besides, the third one is providing courses or individual help for developing learningskills or abilities to get organized. Around one-third of the EHEA countries apply these three measures for helping students.

The EHEA academic reform implied a change in class delivery; the focus used to be on teaching, but the proposal was to concentrate on learning (Lopez Gomez, 2012). The traditional class required professors to deliver a master’s class. The new trend was to develop methodologies focused on learning as the best option to support students’ development of the required competencies (Lopez Gomez, 2012). Because of these changes, tutoring was proposed as the best option to support the students’ in the development of the required competencies (Lopez Gomez, 2012).

In order to carry out these changes successfully, Lopez Gomez (2012) recommends increasing the university professors' qualifications as tutors, conceptualizing an adequate meaning of tutoring at the university level. The author also proposes giving more value to tutoring, promoting the dialogue among professors and students as well as establishing different educational tutoring purposes. López Gómez (2012) affirms that the university culture, regarding tutoring, has changed, but teachers need to accept the challenge and commit themselves to a tutorial action since there are intangible benefits through the tutorial work.

Álvarez Pérez, López Aguilar, & Pérez (2016) carried out tutoring research in Spain. European Higher Education requires autonomous students who are capable of transferring the school and personal learning to their jobs; consequently, tutoring has become the main strategy in higher education. For this reason, the University of La Laguna in Spain developed a Tutoring and personal student development project through its Tutoring program.

The program consisted of developing competencies that allow students to develop skills and attitudes in the personal, academic, and social skills that can be developed transversally. This University has a guarantee quality program that has the following objectives:

- 1) To guide the student to integrate into the university and college life.
- 2) To provide information to the students concerning the curriculum and the graduation possibilities.
- 3) To develop an awareness of the expectations of a university student.
- 4) To develop in the students self-improvement in the academic performance.

- 5) To promote training and professional project through their academic life.
- 6) To help the students establishing the relationship of their school life with their future.

To fulfill these objectives, the Tutoring program personnel developed activities through all the semesters the degree lasts. The sessions were weekly, one hour per meeting. All activities were planned before classes start; tutors and tutees were programmed in groups, and all the activities were scheduled. The first activity was to welcome students, to introduce tutors, and an activity to integrate the group. From then on, there were activities related to school life, such as the library, expectations, studying habits, planning, etcetera. In the tutoring program, personnel also included the people in charge of each activity.

Tutor and tutees answered a questionnaire with closed and open questions. The findings showed that tutees and tutors were satisfied with the tutoring program. Furthermore, both parties considered the activities should have started earlier in the semester even so both of them considered the Tutoring program helped tutees in their student development. Students considered the activities helped them to improve their academic planning and organization; besides that, the activities helped them to adapt better to the university. Students also increased motivation to study as well as self-confidence. Tutors agreed that all the activities helped the students in their academic and personal development.

Additionally, Mestre Gómez and Pérez Batista (2012) wrote about a case at the University of Las Tunas in Cuba. It was implemented tutorship when graduate education was extended to all municipalities. Due to the demands of professionals in graduate degree education, blended learning was implemented. The role of the tutor was to coordinate the learning experiences of the learners. Rather than

providing knowledge, the tutor motivated and guided the students; and even the tutor learned; they acquired more duties and roles. Since this tutoring was through the country, tutoring was done through telematics tutoring (the use of technology). This tutoring was based on a personal, pedagogical, and technological process. Telematics tutoring favored learning and communication; it also helped with the massive need for professional growth.

Hoffman, Svrcek, Lammert, Daly-Lesch, Steinitz, Greeter, & DeJulio (2019) did a research review of literacy tutoring and mentoring in initial teacher preparation. The authors found 62 published articles. These articles identified preservice teachers' growth in their teaching delivery through tutoring literacy to their students. The purpose was to support the preservice teacher in his/her learning process of teaching literacy.

To carry out the research, the preservice teachers received training in teaching literacy during one summer at the university. After that, they tutored students in their reading skills. Tutoring classes were in the libraries, apartments, bookstores, homes, cultural centers, university-based clinics. Some of the students were in elementary school, others in secondary school, and others were adults. The main purpose was to address reading, but some studies also focused on writing and others in reading and writing. The tutoring ranged from two weeks to six months. Tutoring was carried on-one-to-one or in small groups, and two studies lasted multiple semesters.

In this research, preservice teachers obtained long-term learning because they had an impact on their teaching beliefs and attitudes. The experience allowed them to become thoughtful and receptive educators. Now, they gained the opportunity to draw connections in their future teaching. Preservice teachers recognized that teaching is complex, and people vary in their instructional needs.

### **Research on Tutor Ideology from Northern México**

In México, the public universities base their functions in a Spanish university that has four functions (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005). First, it intends to guarantee the scientific truth. The second aim is to form university scientific professors. The third and fourth objectives are improving society through a constructivist review contributing to the development and social progress.

Public Universities in Mexico have four functions, as well. First, the university professors' mission is to transmit knowledge from generation to generation. Second, the university has the mission of doing research that fosters scientific, cultural, and technological development. Third, the university's perspective is forming students with integral perceptions as professionals and as working persons in society. Fourth, the university has a social projection mission that contributes to cultural, artistic, economic, and scientific development (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005).

The new university requests in México involve a change in the teaching roles (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005). Now, teachers have to focus on learning more than on the teaching process; students are not passive subjects, but active learners (Sola Martínez, & Moreno Ortiz, 2005). Another change is that university professors are required to learn new teaching and learning styles; now, the professor is not the fountain of knowledge but a guide for exploring and developing knowledge as well as skills (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005).

The new professors' role is not only teaching, but also orienting and tutoring the students; this double role is a challenge and a new teaching style for university professors (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005). Tutoring must be at the same level as teaching, that is, professors will be in charge of fostering individual and team oriented-learning, improving independent learning skills while being aware

of the different events in the university environment (Sola Martínez & Moreno Ortiz, 2005).

Garza Guzmán, Dimas Rangel, Palomares Ruiz, and Salazar Rodriguez (n.d.), researched in Communications College at the University Autonomous of Nuevo León. This college started the tutoring program in 2000 with 450 first-year students and eight tutors.

Nevertheless, the tutoring program decreased the quality. In 2005, the principal of this college started taking action to improve the quality of the program and to improve academic performance. Teachers did an evaluation of the tutoring program, and most of the students did not know their tutor, but even knowing the tutor, tutees did not go with them; tutors had unlinked from their role as tutors.

Several actions were taken to improve the tutoring program as well as academic performance. The first step was to increase the number of tutors and to create tutoring courses to update them. After that, the students were asked to attend the tutors' appointments. If students did not attend the appointment, they were scheduled at the end of enrollment. In 2006, the tutees' attendance increased up to 80%; nonetheless, due to administrative reasons, it was not possible to continue with the program. Consequently, the tutors' visits decreased to 28% in August-December 2007 and 21% in January-June 2008.

Due to this alarming situation, it was created the Tutor's day. It was a strategy to increase the number of appointments as well as the approach among tutors and tutees. Tutors committed themselves and promoted among their tutees the attendance to this day. Tutors established with their tutees a positive relationship, they developed empathy, acceptance, and helped them with holistic development. Students who attended the Tutor's day answered a survey to find out the tutor's performance.

Based on the tutees' feedback, it was planned tutors' training upon Mechanical and Electrical Engineering College. Tutors attended a workshop concerning the curricula and counting the credits. They also received training about tutoring through individual and plenary sessions. The topics in training were also tools for tutoring, students' academic skills, communication, neuro-linguistic programming, brain gym, and school regulation. After this training, most of the tutees know who their tutor is when they need something; most of the students attend Tutor's day, and barely students look for their tutor after this day.

### **Research from Tutor Identity from Around the Globe**

Tutoring performance is widely used throughout different countries around the globe, such as Germany, Spain, France, the United States, and Canada (García López, Cuevas Salazar, Vales García, & Cruz Medina, 2012). The tutors in these countries provide academic advice, as well as offering specialized attention to meet students' social, personal, and academic needs. In Spain, tutoring promotes autonomous learning; in England, tutoring focuses on solving learning problems. Also, in both countries, virtual tutoring has been implemented to support the students to learn on their own (García López, Cuevas Salazar, Vales García, & Cruz Medina, 2012).

One of the countries that tried to solve the students' academic needs was Spain at Salamanca University (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2007). All of a sudden, there was overcrowding in higher education, and the university did not have time to reorganize the system for attending many students (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2007). Nevertheless, a large number of students dropped out the first year of the studies and failed classes, which is against the standards established by the European Higher Education Area (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2007).

Tejedor Tejedor & García-Valcárcel (2007) reported research at Salamanca University. The purpose was to find out the reasons for low academic performance. The research included professors' and students' perspectives. There was a participation of 508 professors and 2,172 students.

Professors consider the outstanding variables of the low academic performance are the lack of previous knowledge related to the topics they will study, the lack of self-control, lack of self-discipline, and self-commitment. They also mentioned reduced usage of tutorship hours, a lack of students' studying skills, and their lack of effort to focus on their studies. Professors also considered students have many assignments in the curricula, quarterly periods, problems with the content in different classes, and an unmotivated learning environment. Professors thought that a cause of low academic performance is the previous lack of knowledge regarding the studies during the degree and that students prefer to do social events than to study. The youngest students argued that the professor's teaching strategies were an essential factor for the student's low academic achievement.

On the student's part, Tejedor Tejedor & García-Valcárcel (2007), reported that students considered they fail because of the class itself, due to the many courses and overloaded programs. Othertimes, students mentioned they failed because of the significant amount of tests and papers. They also declared there is little motivation from the institution. In addition to that, there are a few practical classes, and there is no coordination in the programs. They also consider they fail because they have classes in the morning and afternoon shifts.

### **Research on Tutor Identity from Northern México**

The objective of tutoring is to prevent adaptation problems of the university and take action in advance to help realize excellent academic performance (García López, Cuevas Salazar, Vales García, & Cruz Medina, 2012). The function of

tutoring is to attend to problems related to “studying skills, reading comprehension, learning problems, anxiety during examinations, emotional stability, and attitudes toward the profession [...]” (García López, *et al*, 2012, p. 107).

In one public university, there was a research focused on 36 tutors and 49 tutees (García López, *et al*, 2012). Tutoring consisted of providing structured orientation to freshmen students in the emotional, pedagogical, and socio-professional areas; this strategy was planned to favor academic and personal development (García López, *et al*, 2012).

The students in this public university were stimulated to accept and to know themselves (García López, *et al*, 2012). They were guided in the construction of values, attitudes, and positive working habits as well as attitudes that would help them ease their integration to the university and sociocultural environment (García López, *et al*, 2012).

There is another study of two public universities; the aim was to identify the influence of the different types of tutoring in the students' academic performance (Canales & Garcia, 2015). Since the study is a comparison of one university in the southern and the other in the north of México, I will only report the results of a northern university (Canales & Garcia, 2015). The study involved 100 students who self-selected to participate in the research. This university provided a tutor who guided tutees through their college studies. The purpose was to support them in their holistic development, including “tutoring, academic counseling, psychological care, medical care, vocational guidance, guidance with respect to scholarships and preventive actions for the health of the students” (Canales & Garcia, 2015, p. 360).

Canales & Garcia (2015) reported that in this public university, two types of mentoring were implemented. The first is an instruction-led process, that is,

personal tutoring. The second one is online tutoring, which is performed from the beginning of the students' studies until they finish them. Since academic tutoring is used for academic improvement, the students of this university assigned 88.1% to the question about the monitoring quality of their academic trajectories. The highest score was obtained on the topic of tutors' respectfulness and ethical treatment; it was 92.9%. In the subject of tutoring contribution to their professional development, the students reported 60%. Regarding the improvement of tutoring communication, the students gave 73%. At this public university, tutors are being considered as confidants, helper, and mediator during the academic major (Canales & Garcia, 2015).

## **Discussion**

There are changes throughout the globe, demanding high-quality education to students and professors from higher education. The changes will be done by merging the curricula, planning through credits and allowing students and Professor's mobility. The feasible solution to meet the international requirements and raising the students' academic performance is through changing the professors' role from just delivering classes to tutoring the students as well.

After reading post-humanism (on my dissertation chair suggestion), I started to think about being a tutor and helping my tutees. I was doing what my university asked me to do, nevertheless, who says I am right? Who says what has worked for me was the best decision? Who says the students wanted to do things differently? I went through those questions for some moments, and finally, I concluded that if there are studies worldwide regarding the need of tutees, I was not being guided only for my own experience.

Through discourse, society and culture delimit our perception of the world as well as our communication. Without noticing, we might receive the system

ideology and believe it is our ideology. We can start fighting back to the system; nevertheless, when we make that inner reflection, we conclude to take the ideology of tutorship as ours. We might contribute to the adult who is being formed, who asks for advice, or sometimes just wants to be heard. Why do we take that responsibility? Because we need a change in society, a change in which people become more sensitive to otherness. And if we attend our young adults, they might, later on, help another person. That is, we will be working to have a more humanized society.

How could we discover our society's humanization? Through the discourse we hear. Social practice reflects identity. Furthermore, when the tutor and tutees meet, both parties reflect their identity through discourse. The discourse and identity will change depending on the context. That is, they will address the discourse concerned with tutorship: tutee's academic needs and tutor's school requirements. The tutor might also address different topics, such as personal and emotional tutee's needs. Furthermore, that will bring the tutor's identity.

Through autoethnography, the researcher can analyze herself/himself concerning the cultural background. S/he collects the data, creates categories, and provides the results a cultural meaning. Autoethnography is an opportunity to have an inner growth. It is research through which the researcher explores her/his cultural background through the eyes of the people with whom s/he is interacting. In the autoethnography, the researcher can express her/his beliefs, experiences, etc.; nevertheless, these ideas must be supported through other's discourses and other data to prove the research questions. Regarding tutorship, it has been difficult to find autoethnographic research on tutoring in higher education in México. Furthermore, this research will contribute to autoethnography and the tutoring field.

## References

- Adams, T. (2015) *Autoethnography (Understanding Qualitative Research)*. Oxford University Press. Kindle Edition.
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D., & Pérez Jorge, D. (2016). Programa De Tutoría Universitaria Formativa Y Desarrollo Del Proyecto Personal Del Alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 67-89. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=136604891&site=eds-live>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Canales, E. & Garcia, O. (2015). Tutorship and Academic Trajectories in School: Comparative Study in Two Public Universities in México. *Bulgarian Comparative education Society*. pp. 359 - 364.
- Chang, H. (2016) *Autoethnography as method*. New York, NY: Routledge.
- Ellis, C. S., & Adams, T. E. (2014). The Purposes, practices, and principles of autoethnographic research. In Leavy, P. (Ed). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*.(pp. 255-276). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xna&AN=779511&site=eds-live>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna\\_internet\\_0.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/bologna_internet_0.pdf)

- García López, R., Cuevas Salazar, O., Vales García, J., & Cruz Medina, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. (Spanish). *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 14(1), pp. 106-121.
- Garza Guzmán, M. R., Dimas Rangel, M. I., Palomares Ruiz, M. B., Salazar Rofriguez, B. L. (n.d.). Estrategias para el programa de consolidación del programa de tutorías de una IES. Retrieved from [http://eprints.uanl.mx/8529/1/g7\\_3.pdf](http://eprints.uanl.mx/8529/1/g7_3.pdf)
- Hoffman, J. V., Svrcek, N., Lammert, C., Daly-Lesch, A., Steinitz, E., Greeter, E., & DeJulio, S. (2019). A research review of literacy tutoring and mentoring in initial teacher preparation: Toward practices that can transform teaching. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 233-251. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1217496&site=eds-live>
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Gómez, E. (2012). Tutoring in European Higher Education Area: essential points for an integral model. *Journal of educational sciences & psychology*. 2(2), 63-71.
- Ministerial Conference Bologna (1999). Retrieved from <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mestre Gómez, U. & Pérez Batista, U. (2012). Pedagogical Pattern of Telematic Tutorship in Graduate Degree Education / Modelo Pedagógico De Tutoría

*Autoethnography, another form to do research*

Telemática en La Educación De Postgrado. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.1C2F6ADD&site=eds-live>

Pennycook, A. (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. New York: Routledge.

Sherris, A. (2019). Autoethnographic Reflections: Philosophy and Practice from some Other Place Not This One That Shape My University Instruction in the Tejas Borderlands and beyond. *Journal of South Texas*, 33(1), 74. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tih&AN=137153573&site=eds-live>

Sola Martínez, T., & Moreno Ortiz, A. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 8, pp. 123-143. Retrieved from <http://tecnolengua.uma.es/doc2/amo-ees.pdf>

Tejedor Tejedor, F. & García-Varcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473. Retrieved from [http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342\\_21.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf)

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Acosta Cadengo, Martha Cecilia**

Es doctora en Ciencias Humanísticas y Educativas por la UAZ, Perfil Prodep y miembro del SNI; es autora del libro *Léxico del discurso oficial de Zacatecas. Desde el vocablo, sus paradigmas y sintagmas* (2019). Junto con Cortez Pérez, ha participado en libros colectivos como *Competencia lectora y disponibilidad léxica* (2014), *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa* (2016), *Convergencias en el estudio del lenguaje. Adquisición, variación y uso*, (2017) y *Educación, lengua e historia: investigaciones contemporáneas sobre procesos educativos y sociales en México (XVI-XXI)* (2019), así como en congresos nacionales e internacionales.

### **Aguirre Garza, Ricardo Damián**

Es Licenciado en Letras Mexicanas y egresado de la Maestría en Innovación Educativa, ambas titulaciones con tesis sobre literatura, minificción y hermenéutica. Ha sido galardonado en certámenes de investigación y creación literaria; también cuenta con distintas publicaciones de índole académica y creativa.

### **Alanís Uresti, Gabriela Saturnina**

Gabriela Saturnina Alanís Uresti es doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura. Cuenta con Perfil Deseable PRODEP. Es miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Lenguajes, discursos, semióticas. Estudios de la cultura en la región. Desde hace 28 años es docente en el nivel superior: en la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés y en la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Educación Bilingüe de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

### **Alegría de la Colina, Margarita**

Doctora en Literatura Mexicana, profesora investigadora del Departamento de Humanidades de la UAM Azcapotzalco desde 1981. Ha publicado algunos libros de español para secundaria. En 1992 ganó el premio al libro de texto en la UAM Azcapotzalco con Curso de redacción y coordinó *Cómo leer la ciencia para Todos. Géneros discursivos*, publicado por el FCE con el número 207 en la colección "Cómo leer la ciencia para todos". En editorial Trillas publicó *Variedad y precisión del léxico* y en coautoría con Tomás Rodríguez Pasos, *Exposición de temas*. Coordinadora junto con el Dr. Alejandro Caamaño Tomás, del libro *Mujeres de aquí y de allá. Miradas diacrónicas y multidisciplinarias en los albores del nuevo milenio*.

### **Alvarado Martínez, Elizabeth**

Doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación, Maestra en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua, Licenciada en Lingüística Aplicada con Énfasis en Didáctica del Idioma. Obtuvo el Certificate for Overseas Teachers of English por parte del Consejo Británico. Investigadora en lenguas extranjeras y desarrollo profesional docente. Líder del Cuerpo Académico Lenguas Extranjeras en el Noreste de México: Procesos lingüísticos, culturales y educativos, UANL. Ha publicado a nivel nacional e internacional. Docente de inglés y francés.

### **Aranda Cervantes, Gilberto B.**

Actualmente es profesor en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) en la ciudad de México. Ha sido formador de docentes en diversas instituciones. Licenciado y doctor en Pedagogía (UNAM) y maestro con especialización en Investigaciones Educativas (DIE - CINVESTAV - IPN). Ha investigado sobre la trasposición didáctica de la lengua escrita (ISCEEM, UNAM), sobre su aprendizaje inicial (SEP) y universitario (UPN). Ha elaborado o contribuido a elaborar o a valorar alternativas didácticas para la enseñanza de la lengua (CONAFE, DIE, SEP, UPN), instrumentos de evaluación de la lectura (CONAFE, SEP) así como libros de texto gratuitos de español (SEP). Autor de diversos artículos y de *El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita*, SEP (Libros del Rincón) / ISCEEM (2000) y *Las ganas de aprender son las que te llevan a tomar un objeto que tenga letras*, UPN (2018).

### **Barbosa Reyna, Nicolasa**

Tiene una licenciatura en Lingüística Aplicada de la facultad de Filosofía y Letras, UANL. Concurrió en un programa del Consulado Norteamericano para asistir de intercambio en una universidad de Estados Unidos y obtuvo una estancia de un año en Rokford College, en Illinois. Ella tiene una maestría en Educación en el Programa de Educación Bilingüe en Texas A & M- Kingsville, Ha impartido clases de inglés a alumnos de Jardín de Niños, primaria, secundaria y adultos. Ella ha impartido clases de contenido en la licenciatura y en el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL.. Actualmente está estudiando un Doctorado en Educación Bilingüe en Texas A & M- Kingsville, Tx. Su compromiso para la educación es trabajar para tener una mejor sociedad.

### **Betancourt González, Ruth Carolina**

Licenciada en Lingüística Aplicada con Énfasis en Traducción, con Maestría en Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua en la Facultad de Filosofía y Letras. Cursó un Diplomado en enseñanza por competencias. Es maestra ordinaria en la Facultad de Filosofía y letras en la línea curricular de Lingüística. Sus líneas de investigación son en la Lingüística Aplicada en la Traducción y Enseñanza de Lenguas. Ha dirigido tesis de licenciatura y maestría. Ha participado en conferencias a nivel local y nacional. Ha realizado publicaciones tales como: capítulo en el libro Nuevas fronteras de la traducción e interpretación, así como artículos sobre la enseñanza de inglés en la Revista Humanitas UANL, en De Clase Internacional ITESM y en la revista Mextesol.

### **Caamaño Tomás, Alejandro**

Profesor investigador en el Departamento de Humanidades de la UAM Azcapotzalco, Ciudad de México. Docente de las materias de lectura y escritura, y técnicas de investigación. Es licenciado en Filología clásica, Universidad de Santiago de Compostela, España, y doctor en Filología hispánica, Universidad de Coruña, España. Es miembro del Comité Editorial de la revista Fuentes Humanísticas del Departamento de Humanidades de la UAM-A. Ha publicado numerosos artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales en la línea de: lectura y escritura, géneros discursivos, educación, derechos humanos,

literatura medieval española y literatura colonial. Asimismo, es responsable de un proyecto de investigación para el desarrollo de un centro de escritura en la UAM-A.

### **Cantú Colunga, Tannia Sarahí**

Es Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Regiomontana y egresada de la Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Como parte de su trayectoria en el campo de la comunicación, realizó trabajos de redacción para diversas revistas de tiraje nacional, en el campo de la docencia se ha desempeñado como Docente de educación especial (maestra monitor), docente de lengua inglesa y francesa. Como parte de su trayectoria académica ha participado en Congresos tales como: el congreso de Autismo Cotii, El III Congreso Internacional de Humanidades y El Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional España 2019. Así mismo ha realizado diplomados académicos con enfoque en la enseñanza del idioma francés, en la CAVILAM de Vichy; al igual que el diplomado en Actualidades en Neuroeducación.

### **Carrales Rivera, Bertha Guadalupe**

Licenciada en Letras Españolas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Cuenta con una Maestría en Ciencias de la Administración con especialidad en Relaciones Industriales por la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL.. Maestra de Tiempo Completo de la UANL en la Preparatoria 23. Coordinadora de las Academias de Comprensión y expresión lingüística avanzada y Etimologías grecolatinas del español en diferentes semestres. Coordinadora de Servicios Escolares de la Preparatoria 23 de la UANL de 2010 a 2016. Formó parte del Equipo de evaluadores del Premio Nuevo León a la Competitividad. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Actualmente Asesora en creación literaria de la Preparatoria 23 de la UANL.

### **Cortez Pérez, Gabriela**

Gabriela Cortez Pérez es doctora en Ciencias del Lenguaje por la ENAH, Perfil Prodep y miembro del SNI. Profesora de larga trayectoria en la docencia universitaria en la Unidad Académica de Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas; especialista en enseñanza del español como lengua materna, tanto en la descripción, análisis y planificación de léxico y sintaxis y forman parte del Cuerpo Académico Lenguaje y Literatura. Ha publicado los libros *La lección lexical* como propuesta de enseñanza de vocabulario a estudiantes de primer año de licenciatura de la UAZ, (2014) y *Una aplicación de la disponibilidad léxica. Los autores de obras literarias más disponibles entre los estudiantes de licenciatura de la UAZ*, (2016).

### **Charris Pino, Aldo Stivens**

Magíster en Lingüística con énfasis en análisis del discurso - Universidad del Atlántico (Colombia). Miembro activo del grupo de investigación Nuevo Cadis - Universidad del Atlántico (Colombia). Participación en mesa temática "Ethos discursivo y transgresión social" (XI Congreso Internacional ALED - Buenos Aires, 2015). Título de la ponencia: Ethos discursivo de José "Pepe" Mujica en entrevistas a medios internacionales. Pasantía académica en la Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, 2019). Título de la investigación: Actividad de imagen y ethos del barranquillero a través de la solicitud de información y la petición. Investigador colaborador del proyecto *La enunciación humorística en las letanías políticas del carnaval de Barranquilla* desarrollado por el grupo de investigación Nuevo Cadis, adscrito a la Universidad del Atlántico.

### **Chávez Cedillo, Yeini Lucero**

Maestra por horas en la Facultad de Agronomía (inglés, Competencia Comunicativa en Inglés y formación general) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Es maestra en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (2019) y licenciada en Ciencias de Lenguaje con acentuación en Educación Bilingüe (2016) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Su trabajo de investigación para obtener el grado de maestría es titulado "El uso de la instrucción diferenciada para mejorar los resultados en la sección de redacción del Examen de Competencia en Inglés", con el cual ha participado en diferentes ponencias en la UANL y en la Universidad de Guadalajara (Coloquio de

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

Estudiantes de Posgrado verano 2017, Coloquio de Estudiantes de Posgrado invierno 2017, Coloquio de Estudiantes de Posgrado verano 2018, Coloquio de Estudiantes de Posgrado verano 2018).

### **Farfán López, Julio Cu**

Es docente investigador de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila, miembro del sistema del SNI, Coordinador de los postgrados de esta Facultad. Es Secretario General de la Coordinación de Unidad Saltillo.

### **Farías Bracamontes, Juan Carlos**

Es Secretario Académico de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila. Cuenta con perfil Prodep y docente del Doctorado en Educación.

### **Flores Treviño, María Eugenia**

María Eugenia Flores Treviño es profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Estudia Pragmática, Sociopragmática y Análisis del discurso (discurso político y género). Ha coordinado números especiales de revistas internacionales de investigación: Alere (Universidade Estadual de Mato Grosso), Textos en Proceso (Universidad de Estocolmo) y Oxímora. Revista de ética y política (Universidad de Barcelona). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

### **García García, Jesús Alberto**

Es investigador de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila, miembro del SNI y trabaja la línea de investigación sobre calidad de vida.

### **Garza Rodríguez, Nallely**

Tiene una licenciatura en Lingüística Aplicada a la Didáctica y una Maestría en Ciencias de la Educación otorgada por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. En 2014 recibió el premio “Mejor Tesis en Educación” en la UANL por su trabajo titulado “Las narrativas sobre la escuela preparatoria. Una perspectiva de los estudiantes del bachillerato bilingüe progresivo”. Ha enseñado tanto EFL como cursos basados en contenido en diferentes niveles. También ha participado como conferencista en convenciones nacionales e internacionales de enseñanza e investigación educativa del inglés. Actualmente se desempeña como profesora de la carrera de Lingüística Aplicada a la Docencia y la Traducción de la UANL. En noviembre de 2020, la Sra. Garza concluyó sus estudios de Doctorado en Educación Bilingüe en Texas A&M University-Kingsville.

### **Henry Vega, Grandfield**

Trabaja como profesor de Lenguas extranjeras en la licenciatura de Idiomas Extranjeros en la Universidad del Atlántico, Colombia. Igualmente, tiene a su cargo la cátedra de Investigación en la maestría de estudios lingüísticos de dicha universidad. Pertenece al colectivo de investigación CADIS (Círculo de Análisis del Discurso), en donde ha explorado estudios relacionados con la (des)cortesía en el discurso entre estudiantes universitarios y el análisis discursivo de la canción vallenata. También se ha interesado en el estudio de manifestaciones discursivas muy poco comunes en el ámbito lingüístico—cartas amorosas, conflictos discursivos, suplantación discursiva, entre otros. Ha colaborado en la compilación de un corpus socio-pragmático en asocio con el grupo COSOPRAG - ASICE, de la Universidad de Estocolmo y un corpus hábitos socio-discursivos de estudiantes universitarios en la costa caribe colombiana. La mayoría de estos trabajos han sido presentados en ponencias individuales y/o colectivas en congresos y coloquios organizados por ALED, ALFAL y EDICE,

### **Herrera Martínez, Manuel Santiago**

Manuel Santiago Herrera Martínez ha trabajado como Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras, impartiendo clases tanto a nivel licenciatura como en Posgrado. Ha presentado ponencias en Congresos Internacionales, así como también a nivel regional. Actualmente se desempeña como docente, miembro

titular del CA-415 Estudios de la Literatura y como Candidato a Investigador Nacional del Sistema Nacional de Investigadores.

### **Herrera Núñez, Yudi**

Es doctora en Filología Hispánica. Se ha desempeñado como Investigadora Asociada (Universidad de La Serena) y actualmente, como docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, en Chile. Su labor académica en el ámbito de los estudios del discurso, se han centrado en el enfoque pragmático, y en especial, se ha dedicado a la Literacidad Académica, las narrativas conversacionales, atenuación, identidad narrativa y narrativas elicidadas en contexto de entrevista. En el Área de la Didáctica de la Lengua, su trabajo en la Universidad de Playa Ancha le ha permitido desarrollar estudios en la línea de las representaciones de docentes y estudiantes en torno a las prácticas de Escritura-lectura Académicas, Factores de impacto del uso del Portafolio en la escritura académica (2017-2018), el rol de la retroalimentación en la escritura académica y estrategias de autorregulación como aportes al desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios.

### **Huerta Soto, María Guadalupe**

Cuenta con una Maestría en Educación en Inglés como Segundo Idioma de Texas A & M, University-Kingsville. Enseña inglés y forma docentes desde que se graduó de Lingüística Aplicada, con mención en Didáctica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Estatal de Nuevo León. Ella es profesora de tiempo completo. En la actualidad, imparte varios cursos de formación en la Facultad de Filosofía y Letras como Inglés Intermedio, Gramática Estructural y Gramática Comparada. También ha estado enseñando inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de esta institución. Actualmente, la Sra. Huerta está estudiando un Doctorado en Educación Bilingüe en Texas A & M, University-Kingsville

### **Iriarte Castro, Kenia Jazmín**

Es licenciada en Ciencias de la Comunicación por parte de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Regional Culiacán, Sinaloa. Tuvo la oportunidad de realizar un verano científico en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Su

investigación se centra en cómo los personajes públicos hacen comentarios de índole machista y sexista, y cómo la sociedad los ha llegado a normalizar tanto que hasta les hace gracia los comentarios que estos suelen hacer en sus programas. Su docencia se centra en la comunicación organizacional.

### **Lomas García, Carlos**

Carlos Lomas (1956) es doctor en Filología Hispánica y catedrático de Lengua castellana y Literatura en el Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón (España). Director de la revista SIGNOS (1990-1997) y codirector de TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura desde 1994. Como formador ha intervenido en diferentes eventos en España, Portugal, Brasil, México, Venezuela, Puerto Rico, Panamá, El Salvador, Chile y Colombia. Autor, entre otros libros, de *El espectáculo del deseo* (Octaedro, 1996), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (Paidós, 1999), *Érase una vez la escuela -Los ecos de la escuela en las voces de la literatura-* (Graó, 2007), *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres* (Península, 2008), *El poder de las palabras* (Santillana, 2017) y *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (Castellanos, 2017), en colaboración con Fabio Jurado y Amparo Tusón.

### **Maciel García, Karla Susana**

Es egresada de la Licenciatura de Letras de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Actualmente trabaja en su proyecto de titulación con la tesis "Producción editorial en México. Capítulo Zacatecas". Trabajó como editora y colaboradora de la Revista Tus derechos de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Zacatecas y ha participado en varios intercambios académicos como su estancia en la Universidad de Guadalajara y el Verano de Investigación Científica en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

### **Martínez Ortiz, Ma. Guadalupe**

Cuenta con el Doctorado en Investigación e innovación Educativas (Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior del Estado "Prof. Moisés Sáez Garza" en convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona, España). Tiene la Maestra en Educación Superior (Facultad de Filosofía y Letras, UANL); la Licenciatura en

Lingüística Aplicada, con Especialidad de Didáctica (Facultad de Filosofía y Letras, UNL). También cuenta con la Licenciatura en Lengua y Literatura (Escuela Normal Superior del Estado “Profr. Moisés Sáez Garza”). La Dra Martínez ha hecho la especialidad de Español para Extranjeros en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM; ha asistido a Congresos y Seminarios de enseñanza de lenguas y de investigación desde 1985 a la fecha, tanto de asistente como de conferencista, a nivel nacional e internacional.

### **Mata Torres, Alberto**

Es egresado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Actualmente coordina e imparte clases en un instituto de español para extranjeros. Trabaja como docente de inglés y español para el Instituto de Relaciones Culturales. Ha trabajado como coordinador académico y docente de clases de inglés empresarial y general para el instituto Rigby Idiomas. Ha impartido clases de inglés empresarial en el Instituto British Centre en distintas empresas importantes de Monterrey. Tiene experiencia como maestro de inglés en primarias de la Secretaría de Educación Pública.

### **Meneses Hernández, Luis David**

Doctor en lingüística por El Colegio de México, Maestro en Estudios Humanísticos por el ITESM-Virtual, Maestro en Lingüística Aplicada por la UDLA-Puebla. Se desempeñó como profesor de educación media superior desde 2006 y ha sido profesor universitario desde 2016. Es Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, y también es miembro del Núcleo Académico Básico de la Especialidad en Promoción de la Lectura del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación en la misma casa de estudios. Su investigación está centrada en el desarrollo lingüístico durante los años escolares, observada a través de los juegos lingüísticos. Recientemente desarrolla también investigación acerca de la literacidad académica.

### **Morales González, Leticia**

Es egresada de la licenciatura en Ciencias del Lenguaje con Acentuación en Educación Bilingüe de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y de la Maestría en Lingüística Aplicada de la UANL. Actualmente cursa el tercer semestre del Doctorado en Filosofía con acentuación en estudios de la educación en la UANL. Es docente en el área de enseñanza de inglés del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la UANL.

### **Morín Lam, Alhelí**

Tiene la Licenciatura en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, y su Doctorado en Educación en lengua extranjera por The University of Texas at Austin. Ha realizado diversos trabajos de investigación, encaminados a explorar la contribución del estudio de textos literarios en inglés al aprendizaje lingüístico y cultural de los futuros maestros y traductores de inglés. Asimismo, ha impartido cursos sobre enseñanza de lectura y redacción en lenguas extranjeras a nivel maestría. Actualmente, la Dra. Morín imparte cursos en línea dentro de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje, utilizando diversas herramientas tecnológicas, buscando sobrevivir a los retos de las circunstancias de confinamiento que se viven.

### **Pérez Téllez, José Enrique**

José Enrique Pérez Téllez (Monterrey, Nuevo León, 1984). Es egresado de la Licenciatura en Letras Españolas por la UANL y Doctor en Artes y Humanidades por el CICAHM (Centro de Investigaciones en Artes y Humanidades de Monterrey). Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales y participado como ponente en numerosos congresos. Actualmente se desempeña como docente en la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

### **Reyes Valdés, Dalia**

Doctora en Filosofía con acentuación en estudios de la Educación, Maestra en Enseñanza de las Ciencias con énfasis en Español y Lic. En Educación Media en la especialidad de Lengua y Literatura Campos de especialidad: Análisis del discurso docente; enseñanza del español, redacción académica y periodística Expertise: Investigación educativa, Desarrollo de estrategias discursivas para el trabajo en educación obligatoria; Diseño curricular. Reconocimientos: Summa cum Laude por la FFyL de la UANL, aparece en Diccionario Biográfico de Coahuila por labor en docencia y periodismo; Premio Estatal por Trayectoria Periodística Cultural (UAdeC). Publicaciones: Ha publicado libros como autora individual y en coautoría, y en revistas arbitradas nacionales e internacionales.

### **Rodríguez Althon, Adriana E.**

Es profesora de la facultad de Filosofía y Letras de la UANL, estudia figuras retóricas en textos financieros y literarios, es Perfil Prodep desde 2013 con vigencia 2022. Tiene publicaciones nacionales con la UANL, la UABC, el ITSON y publicaciones internacionales en la Universidad de Estocolmo y en el CIECE en Sevilla.

### **Rodríguez Bulnes, Ma. Guadalupe**

Doctorado en Educación, por The University of Birmingham, en Inglaterra; Maestría en Educación Superior y Lic. en Traducción de inglés, por la UANL en México. Catedrática universitaria en la Lic. En Ciencias del Lenguaje y Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Lenguas Extranjeras en la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Proyectos de investigación así como publicaciones y ponencias giran alrededor de las siguientes temáticas: Formación docente y competencia intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; la internacionalización de la educación superior en las universidades públicas en México.

### **Rodríguez Tapia, Stella Maris**

Licenciada en Estudios Hispánicos (2001) y Maestra en Artes (2019) por la Faculté des Arts et des Sciences de la Université de Montréal. Actualmente estudia el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Coahuila. Es profesora investigadora de tiempo completo con perfil PRODEP en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de esta misma Universidad. Forma parte del Cuerpo Académico “Discursos, Semióticas y Lenguajes. Estudios de la Cultura en la región” de la UAdeC (UACOH-CA-135). Estudia Semiótica y estudios de discurso (discurso género y educativo). Ha publicado en revistas internacionales de investigación como Oxímora. Revista de ética y política (Universidad de Barcelona).

### **Ruiz Pérez, Eduardo**

Licenciado en Ciencias de la Educación (2004), Maestro en Ciencias de la Educación (2006) y Doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Coahuila (2009). Es profesor investigador de tiempo completo con perfil PRODEP en la misma Universidad. Forma parte del Cuerpo Académico “Discursos, Semióticas y Lenguajes. Estudios de la Cultura en la región” de la UAdeC (UACOH-CA-135). Estudia la Figura Docente y Análisis del discurso (discurso educativo, género y expresiones sexistas). Ha publicado en la revista internacional de investigación Textos en Proceso. Revista de lengua y lingüística en español (ASICE-EDICE).

### **Sandoval Villa, Oscar**

Cuenta con una Maestría en Educación Superior. Actualmente cursa el doctorado en educación bilingüe en Texas A & M University, Kingsville, Texas, USA. Ha impartido clases de inglés en empresas, universidades privadas y públicas. Tiene 20 años de experiencia en la Facultad de Filosofía y Letras, UANL. Tiene experiencia en cursos de inglés en todos los niveles, así como en diseño curricular, metodología en la enseñanza de inglés, curso de enseñanza de contenidos en inglés, cursos de didáctica de la gramática en inglés, curso de gramática comparada entre español e inglés, curso de preparación para el examen TOEFL, cursos en la maestría de lingüística Aplicada.

### **Sepúlveda Rodríguez, Andrés**

Profesor de inglés desde hace más de 20 años, en niveles que van desde clases básicas, intermedias, avanzadas y de conversación. Es egresado de Lingüística Aplicada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. También tiene una Maestría en Educación Superior por el Departamento de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ha impartido cursos de literatura durante 16 años en materias como Análisis Literario, Literatura Universal, Géneros Literarios, Literatura Americana, Literatura Inglesa, Desarrollo Histórico y Sociocultural del Idioma Inglés. Ha sido profesor en instituciones públicas y privadas, en programas que van desde la primaria hasta el posgrado. Es el actual Coordinador del Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UA.

### **Sepúlveda Rodríguez, Mario Alberto**

Licenciado en Lingüística Aplicada con especialización en Traducción por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Cuenta con las Maestrías en Enseñanza Superior de la misma escuela de la UANL y en Maestría en Educación Bilingüe en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Texas A & M de Kingsville. Se encuentra cursando el doctorado con especialización en Educación Bilingüe en Texas A&M University Kingsville. Además, es profesor de inglés desde 1991 hasta la actualidad. También trabaja en la Escuela de Filosofía y Letras de la UANL desde 1995 hasta la actualidad en la docencia de Literatura y en el campo de la Lingüística. Es el Coordinador del Departamento de Lengua de la Escuela de Filosofía y Letras de la UANL.

### **Silva Alvarado, Sarahí**

Estudiante de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Ha participado en ponencias dentro del Encuentro Internacional de Estudiantes de Lengua y Literatura de la UAS y en el homenaje literario “La magia de la palabra en Inés Arredondo”. Entre los cursos que ha tomado se encuentran “Representaciones culturales de las sexualidades” de la Universitat Autònoma de Barcelona, “Sharpened Visions: A Poetry Workshop” de California Institute of the Arts,

“Creative Writing: The Craft of Plot” de Wesleyan University y “Arte de la brevedad: taller de minificción” de la Universidad Autónoma de Sinaloa. En 2019 realizó una estancia académica del XXIV Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Programa Delfín en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León bajo la tutoría de la Dra. María Eugenia Flores Treviño.

### **Silva González, María Martha Margarita**

Estudios de licenciatura en Diseño Industrial y de maestría en Gestión e Innovación del Diseño Industrial en FARQ, UANL, estudiando Doctorado en Educación en la Facultad De Filosofía y Letras, UANL. Colaboración y apoyo en proyectos de Diseño Didáctico- Interactivo con investigadores de la FCFM (Dr. Juan Carlos Ruiz Mendoza, Dr. Romeo Selvas, grupo de difusión científica Física Patodos), Proyectos de investigación sobre de diseño complejo (NODYC) con Dra. Liliana Sosa Compeán en FARQ; investigaciones sobre integración social a través de la actividad física en Federación del Imperio Softcombat Mty, y cursos de diseño e impresión 3D con Printreed Mx. Instructora en varios talleres y cursos aplicando herramientas de Diseño Didáctico- Interactivo. Campo de investigación sobre diseño industrial aplicado en la educación, con enfoque en el diseño interactivo de dinámicas narrativas gamificadas, para el diseño de herramientas didácticas lúdicas.

### **Solís Perales, Edgar**

Es Maestro en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Coahuila, profesor de tiempo completo, y actualmente estudia el Doctorado en Ciencias de la Educación.

### **Valdivia Yábar, Silvia Verónica**

Silvia Verónica Valdivia Yábar, Código Renacyt: P0037599, Investigadora CONCYTEC, Código orcid.org/0000-0002-9665-5022. Doctora en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (2007). A partir del mismo año, ha realizado consultorías en el Ministerio de Educación de Perú y en el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Evaluación de Perú. Desarrolla docencia

universitaria en Universidades del Perú. Se destaca por su posición en favor de la ingeniería pedagógica, la interculturalidad y la justicia social. Su trabajo académico e intelectual abarca los campos de la pedagogía, investigación y lingüística. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: Leer para aprender en la universidad: representaciones de profesores y estudiantes. En Miradas interdisciplinarias entre lengua, lingüística y traducción. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de lenguas, Lingüística y Traducción, 2020; ISBN 978-607-30-3025-0. La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: prácticas al servicio del éxito. Actualidades Investigativas en Educación 2019; 20 (1) 1-28. La investigación formativa y las posturas reflexivas de los docentes en formación. Brazilian Journal of Development 2019; 5 (11) 25830-25835

### **Verduzco Arguelles, Gabriel Ignacio**

Doctor en Filosofía con acentuación en Estudios de la Cultura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2016). Es Maestro Investigador de la Universidad Autónoma de Coahuila, profesor de tiempo completo con perfil PRODEP en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades de la misma Universidad. Forma parte del Cuerpo Académico “Discursos, Semióticas y Lenguajes. Estudios de la Cultura en la región” de la UAdeC (UACOAH-CA-135). Estudia Análisis del discurso y semiótica visual. Ha publicado en revistas internacionales de investigación: Alere (Universidade Estadual de Mato Grosso), Discurso y Sociedad, Textos en Proceso (Universidad de Estocolmo) y Oxímora. Revista de ética y política (Universidad de Barcelona). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

### **Zamora Moreno, Rocío de La Paz**

Realizó el Doctorado en Filosofía en Estudios de la Educación, como becaria CONACYT, en Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en México; la Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos, en la misma facultad (FFyL, UANL) y la Licenciatura en Lingüística Aplicada, con Especialidad de Didáctica (FFyL, UANL). Ha laborado por más de veinte años en distintas facultades de la UANL como docente de inglés en Derecho y Criminología, Arquitectura, Ingeniería Civil, Trabajo Social y Desarrollo Humano y en la Preparatoria #2. Para la SEP, N.L. en proyectos de inglés en primaria.. Sus proyectos de investigación y ponencias giran alrededor de las

*Estudios de la cultura en la región Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad:  
propuestas y experiencia*

**siguientes temáticas: Formación docente y perfil de los docentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.**

*Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad: propuestas y experiencias, editado por Manuel Santiago Herrera Martínez y María Eugenia Flores Treviño, se terminó el 18 de noviembre de 2020 en Monterrey, Nuevo León, México. Para su composición se utilizó la familia tipográfica Aleo. El cuidado de la edición y diseño estuvo a cargo de Antonio Esaú Torres Treviño.*

Este volumen surge del proyecto desarrollado por Manuel Santiago Herrera Martínez del Cuerpo Académico UANL-CA 415 “Estudios de la Literatura” (como responsable), y María Eugenia Flores Treviño del Cuerpo Académico CA-UANL 245 “Lenguajes, Discursos, Semiótica. Estudios de la cultura en la región” (como co-responsable), quienes presentaron una propuesta conjunta a la convocatoria al “Programa de Apoyo a la Investigación Científica y Tecnológica” (PAICYT\_UANL-2018) con título “Estudios de género: discurso, literatura y cine”, que resultó aprobada con apoyo financiero bajo el registro: Clave EHA632-18. A partir de esa fecha, y gracias a los recursos recibidos, se iniciaron los trabajos que aquí se difunden.

Esta publicación se ha dividido en cuatro (4) secciones temáticas: Lenguaje y género; Lengua materna, didáctica y comunicación; Discurso, sociedad y expresiones; y Lengua extranjera: traducción y didáctica. El volumen está compuesto por treinta y un (31) trabajos de investigación de autores de España, Chile, Perú, Colombia y México; y a nivel nacional, de Universidades e Instituciones de la Ciudad de México, del Estado de México, de Zacatecas, Sinaloa, Veracruz, Coahuila, y Nuevo León.